



Medienimpulse
ISSN 2307-3187
Jg. 62, Nr. 3, 2024
doi: 10.21243/mi-03-24-21
Lizenz: CC-BY-NC-ND-3.0-AT

Digitale Medienbildung in
elementarpädagogischen Einrichtungen aus
Sicht von Pädagog:innen. Eine quantitativ-
empirische Untersuchung unter
Berücksichtigung der
Technologieakzeptanz

Martina Romana Novak

*In der vorliegenden Arbeit wird über eine Erhebung der Sicht von Elementarpädagog*innen auf die digitale Medienbildung unter besonderer Berücksichtigung der Akzeptanzforschung berichtet. Als Rahmen wird ein modifiziertes Technologieakzeptanzmodell (TAM) in Anlehnung an Davis (1986, 1989) verwendet. In einer Querschnittsuntersuchung wurden die Meinungen und Einstellungen von 193 Elementarpädagog*innen mittels*

*Onlinefragebogen erhoben. Aufgrund der Ergebnisse lässt sich festhalten, dass Elementarpädagog*innen digitale Medien häufig verwenden und die Arbeit mit digitalen Medien befürworten. Das Nutzungsverhalten im Sinne der Implementierung digitaler Medienbildung korreliert mit dem Alter sowie dem Besuch von Fort- und Weiterbildungen sowie der wahrgenommenen Benutzer*innenfreundlichkeit und der wahrgenommenen Nützlichkeit.*

This paper reports on a survey of elementary school teachers' views on digital media education, with a particular focus on acceptance research. A modified technology acceptance model (TAM) based on Davis (1986, 1989) is used as a framework. In a cross-sectional study, the opinions and attitudes of 193 primary school teachers were surveyed using an online questionnaire. Based on the results, it can be stated that primary school teachers use digital media frequently and are in favour of working with digital media. Usage behaviour in terms of the implementation of digital media education correlates with age and attendance of further education and training courses as well as perceived user-friendliness and perceived usefulness.

1. Einleitung

„Hier haben wir die Hände, hier sind die Füße und da ist das Köpfchen“ – Ultraschallaufnahmen vom Fötus sind für Familien sehr emotional und werden oftmals online geteilt (vgl. Berufsverband der Frauenärzte e. V. et al. 2021). Zudem beschallen viele Mütter ihren Babybauch mit Musik in der Schwangerschaft (vgl. Partanen et al. 2013). Diese Beispiele zeigen, dass Kinder heutzutage bereits vor der Geburt sowie vom ersten Lebenstag an nicht nur in eine Medienwelt hineinwachsen, sondern auch von einer hohen Medienpräsenz geprägt werden. Roboom (2021: 2) schreibt, dass

die heutige Kindheit eine Medienkindheit ist und dass (digitale) Medien als Sozialisationsfaktoren einzuordnen sind. In diesem Sinne schreibt schon Baacke (1999a: 350), dass es keinen Ort gibt, an dem Medien nicht auf kleine Kinder wirken und diese verlocken. Laut Theunert (2007) sind Kinder „Medienkinder von Geburt an“.

Unabhängig von der Familienkonstellation stellt die Familie für Kinder die erste Sozialisationsinstanz dar. Kutscher und Schäfer-Biermann betonen (2018: 165), dass Kinder gute Beobachter*innen ihrer Umgebung sind und die familiäre Mediennutzung von Geburt an wahrnehmen. Dabei erleben Kinder die Bedeutung der Medien im Arbeitsprozess der Erwachsenen, in der Organisation von Familie, in Ritualen sowie bei der Etablierung von Familieninteraktionen (vgl. Tilemann 2018: 16). Smartphones und Tablets zählen in vielen Familien zur Medienausstattung (vgl. Medienpädagogischer Forschungsverband Südwest 2021; Kaiser-Müller 2020; miniKIM 2020) und sind omnipräsent. Theunert (2015: 138) hebt hervor, dass digitale Medien nicht nur präsente Kommunikations- und Interaktionsmöglichkeiten bieten, sondern auch als Ressource für das Einbringen in soziale, kulturelle und politische Kontexte zu erachten sind.

Durch die Funktionen von digitalen Medien erleben Kinder ihre familiäre (Um-)Welt oftmals während eigener Mediennutzung oder diese begegnet ihnen wegen der Mediennutzung mit halber Aufmerksamkeit. Angesichts dessen erläutern Swertz et al. (2014: 12), dass Kinder gelegentlich digitale Medien als Störfaktor in der

Beziehung zu Bezugspersonen erleben, wenn diese in die Mediennutzung vertieft und nicht ansprechbar sind. In diesem Kontext wird betont, dass das Medienhandeln der Familie sowohl Anregungs- als auch Vorbildfunktion (vgl. Marci-Boehncke/Weise 2015; Baacke 1999a: 384; Kutscher/Schäfer-Biermann 2018: 165) für Kinder bietet.

Süss et al. (2018: 139) beschreiben, dass der Kontakt zu Medien fast automatisch und anfangs eher passiv verläuft. Mit steigendem Alter und wachsendem Interesse beginnen Kinder, den familiären Medienalltag aktiv als Mit- und Selbstnutzende mitzugestalten, wodurch sie kontinuierlich ihren medialen Vergnügungs- und Aktivitätenradius erweitern (vgl. Theunert 2015).

Medienkindheiten werden im Kontext eines globalen Prozesses erlebt (vgl. Wilmers et al. 2020). Um in Medienkindheiten eine erfolgreiche Bildungs- und Berufslaufbahn anzuregen, wird es mit Blick auf die Globalisierung als wesentlich erachtet, dass Kinder auf den Umgang mit digitalen Medien vorbereitet werden. Tulodziecki (2021: 2) zeigt in diesem Rahmen auf, dass mit dem Wandel der technischen Möglichkeiten neue Anforderungen an die Erziehung gestellt werden.

Das hat Folgen für die Relevanz von Medienerziehung und Medienbildung im elementarpädagogischen Bereich (vgl. Friedrichs-Liesenkötter 2016; Neuß 2016). Elementarpädagogische Einrichtungen schaffen als erstes Glied in der Reihe pädagogischer Institutionen eine Basis und können Familien in der Wahrnehmung ihrer medienerzieherischen Aufgaben unterstützen. Theunert

(2015: 149) fordert, dass Kinder unter medienbezogenen Aspekten begleitet und unterstützt werden. Neuß und Wiechmann (2017: 230) appellieren dafür, dass elementarpädagogische Einrichtungen genutzt werden, um Kinder in der Verarbeitung ihrer Medienerlebnisse zu unterstützen und sie mit einem bewussten sowie kompetenten Medienumgang vertraut zu machen. Diese Sicht wird auch von Fthenakis et al. (2009: 12) in Anlehnung an Eder und Roboom (2004: 11) vertreten.

An diese Sichtweise schließen die Empfehlungen des im Auftrag des Bundesministeriums entwickelten bundesländerübergreifenden „BildungsRahmenPlans“ (Charlotte Bühler Institut 2009) für Österreich an. Hinsichtlich der digitalen Medien im BildungsRahmenPlan sollen jedem österreichischen Kindergartenkind Kompetenzen im Zusammenhang mit „Informations- und Kommunikationstechnologien (digitale Medien)“ vermittelt werden (ebd.: 20). Der BildungsRahmenPlan wurde ergänzt mit dem Leitfaden „Digitale Medienbildung in elementaren Bildungseinrichtungen“ (Charlotte Bühler Institut 2020). Dieser leistet einen Beitrag zur fachlichen Auseinandersetzung mit digitaler Medienbildung und zielt auf eine Unterstützung der Elementarpädagog*innen bei der Gestaltung ihres medienpädagogischen Handlungsfeldes ab (ebd.: 4). Beide Dokumente heben explizit hervor, dass eine zeitgemäße elementare Bildung auch die Förderung kindlicher Medienkompetenz umfasst (vgl. Charlotte Bühler Institut 2009, 2020).

Ergebnisse von Studien zeigen jedoch ein Zögern bei der Implementierung in der elementarpädagogischen Praxis. Six und

Gimmler (2007) machen das komplexe Bedingungsgefüge der Implementierung sichtbar. Süss et al. (2018) sprechen von interindividuellen Unterschieden der Elementarpädagog*innen, die die Implementierung beeinflussen. Obwohl die digitale Medienbildung nicht als zusätzliche Anforderung verstanden werden soll, können Widerstände oder Überforderungen der Elementarpädagog*innen aufkommen (vgl. Süss et al. 2018: 146f.).

Im Kontext von technikorientierten Forschungszugängen und Technikimplementierungsprozessen kommt nun oftmals die Akzeptanzforschung ins Spiel. Hierbei wird unter Akzeptanz das Ausbleiben von Hemmnissen und Widerstand sowie die Duldung der Technik durch Nutzer*innen verstanden. Im weiteren Verlauf dieser Arbeit soll untersucht werden, ob die Technikakzeptanz von Elementarpädagog*innen eine Korrelation mit der Implementierung digitaler Medienbildung aufweist. Dazu wird das Technology Acceptance Model (TAM) von Davis (1986, 1989) verwendet. Im TAM stellt die Nützlichkeit den individuellen Ertrag der Nutzung und die Benutzer*innenfreundlichkeit den damit verbundenen Aufwand dar (vgl. Davis 1986: 24f.).

2. Forschungsstand

In der Wissenschaft wird meist ein weiter Medienbegriff verwendet. So beschreiben Lepold und Ullmann, dass Medien meist „als Träger und Vermittler von Informationen aller Art fungieren“ (Lepold/Ullmann 2018: 40ff.). Kováčová und Swertz unterstreichen diese Ansicht, indem sie Medien als wesentliches Mittel der ge-

sellschaftlichen Partizipation einstufen (vgl. Kováčová/Swertz 2012b: 10) und für die Bildung eines Menschen als unverzichtbar darstellen (vgl. Kováčová/Swertz 2012a: 6). Angesichts dieser Überlegungen zählen auch Sprache, Mimik und Gestik zu den Medien (vgl. Lepold/Ullmann 2018: 40ff.), die als personale Medien einzuordnen sind. Eder und Roboom (2016: 25) erörtern, dass digitale Medien zu wichtigen Hilfsmitteln für die Alltagsorganisation geworden sind und auch in der Kommunikation der Familie eine bedeutsame Rolle spielen. Dieser hohe Stellenwert wird durch Kováčová und Swertz (2012a: 7) untermauert, die darauf hinweisen, dass viele Kinder mit ihrer Mediennutzung das Verhalten der Eltern nachahmen.

Medienerziehung bzw. Medienbildung stellt dabei ein bedeutsames Konzept der Medienpädagogik dar (vgl. Bettinger und Jörissen 2021: 1). Baacke schlägt den Begriff „Medienbildung“ (Baacke 1996: 121) vor, um die „Unverfügbarkeit des Subjekts“ aufzuzeigen. Im Kontext der pädagogischen Implementierung bedeutet Medienbildung, dass Bildungsprozesse im Sinne der Ko-Konstruktion initiiert werden (vgl. Friedrichs-Liesenkötter 2018: 194). Es geht um Souveränität in der medialisierten Welt, die es ermöglicht, den Gebrauch von medialen Gegebenheiten reflexiv kritisch zu bewerten und selbstbestimmt zu nutzen. Dabei wird Medienkompetenz als Anforderung an sowie Lernaufgabe für alle Menschen verstanden (vgl. Baacke 1996: 114 und 2007: 97). Es verwundert nicht, dass Medienkompetenz mittlerweile neben dem

Schreiben, Lesen und Rechnen als „Kulturtechnik“ (Tilemann 2018: 20) bezeichnet wird.

In elementarpädagogischen Einrichtungen geht es dabei vor allem um „eine erste Heranführung an eine reflexive Auseinandersetzung mit Medien, welche nicht bei einer rezeptiven und passiven Mediennutzung stehenbleibt“ (Friedrichs-Liesenkötter 2018: 194). Ebenso zu berücksichtigen gilt es die von Geburt an geltenden Rechte von Kindern (vgl. United Nations 1989). Mit Fokus auf digitale Medien (vgl. UN-KRK Art. 17/17a) wird in der UN-Kinderrechtskonvention auf die Bildung mit und über Medien (UN-KRK Art. 28, 29) und auf den Schutz vor Medienrisiken der digitalen Welt von Kindern hingewiesen. Ebenso wird das Recht eines uneingeschränkten und gleichberechtigten Zugangs im Sinne der Chancengerechtigkeit zur digitalen Medienwelt betont (vgl. UN-KRK Art. 17e, 19, 34, 35 und 3).

Ein wesentlicher Aspekt ist dabei die ressourcenbenachteiligte Familie. Hauptsächlich geht es um die Ausdifferenzierung der Nutzungsweise innerhalb der Mediennutzung (vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2011, 2012, 2013 und 2021). In diesem Kontext hebt Roboom (2021: 5) hervor, dass elementarpädagogische Einrichtungen Orte sind, an denen Familien in Bezug auf digitale Medien sensibilisiert und erreicht werden können. Vor allem ist an sozioökonomisch schwache Familie zu denken, die ansonsten kaum Möglichkeiten hätten, ein medienpädagogisches Beratungsangebot wahrzunehmen.

Zudem wird argumentiert, dass elementarpädagogische Einrichtungen eine Erziehungs- und Bildungsverantwortung tragen sowie gefordert sind, Kinder und deren Familien bei der digitalen Medienbildung zu unterstützen, um positive Potenziale der Medienwelt auszuschöpfen und den negativen mit Widerständen zu begegnen (vgl. Theunert 2015: 149). Neuß (2016: 41) unterstreicht, dass medienpädagogische Arbeit zukünftig als alltagsintegrierte Medienbildung in elementarpädagogischen Einrichtungen implementiert werden muss.

Six und Gimmler (2007: 33) beschreiben dabei, dass sich bei genauer Betrachtung viele Medienspuren in elementarpädagogischen Einrichtungen finden. Nach Süß et al. (2018: 145) werden diese Medienspuren häufig übersehen, da bestimmte Medienfiguren oder Kindersendungen den Elementarpädagog*innen nicht bekannt sind. Zugleich kann davon ausgegangen werden, dass bewusste Ignoranz oder Ablehnung im Kontext von Medienspuren in der elementarpädagogischen Einrichtung aufkommen kann (vgl. ebd.) oder es an der notwendigen medienpädagogischen Kompetenz vieler Elementarpädagog*innen mangelt (vgl. Roboom 2021: 4). Dies weist daraufhin, dass die Implementierung digitaler Medienbildung von einer Vielzahl an Bedingungen abhängt (vgl. Six/Gimmler 2007; Friedrichs-Liesenkötter 2013, 2016; Charlotte Bühler Institut 2020; Roboom 2021).

Innerhalb der Forschungslandschaft zur Implementierung von digitaler Medienbildung findet sich die Tatsache, dass neben den institutionellen Rahmenbedingungen – z. B. die Vorgaben vonseiten

des Trägers – der Betreuungsschlüssel und die finanzielle Situation mit Fokus auf die Medienausstattung eine Rolle spielen (vgl. Six/Gimmler 2007: 30, Friedrichs-Liesenkötter 2016: 85). Nicht zu unterschätzen sind die Gruppengröße, der soziale Hintergrund der Kinder, die Altersstruktur und die Kooperationsbereitschaft der Eltern, die laut Six und Gimmler (2007: 30) auch einen Einfluss auf die Implementierung haben. Neben anderer Prioritätensetzung und zeitlichen Ressourcen werden auch Anforderungen wie Medienkompetenz und medienpädagogische Kompetenz von Elementarpädagog*innen als eine weitere Voraussetzung für die Implementierung von digitaler Medienbildung formuliert. Tulodziecki (2021: 8) erläutert, dass in erster Linie Möglichkeiten zum Erwerb medienerzieherischer Kompetenzen für Elementarpädagog*innen benötigt werden, um die Implementierung von medienbezogenen Aufgaben zu sichern.

Die Ausbildung zur/zum Elementarpädagogin/Elementarpädagogen in Österreich wird an Bildungsanstalten für Elementarpädagogik (BAfEP) angeboten und findet auf der Ebene der Sekundarstufe II statt, die ab dem 14. Lebensjahr besucht werden kann (vgl. Koch 2013: 173). Seit der Novellierung des Lehrplans im Jahr 2016 wird bereits im ersten und zweiten Semester der BAfEP im Gegenstand „Grundlagen der Informatik und Medien“ das Unterrichtsziel verfolgt, „den kritischen und selbstbestimmten Gebrauch von Medien durch Vermittlung von technischen, formalen und inhaltlichen Kompetenzen zu unterstützen“ sowie ein „besonderes Augenmerk auf Analyse und Lösungen von Problemen zu

legen, welche bei Medieneinsatz und -konsum für Schülerinnen und Schüler auftreten“. (BMBWF 2016: 9)

Bei den Unterrichtstechnologien sollen Lehrkräfte auf „Elemente des E-Learning und Blended Learning“ achten, wobei „zur Optimierung der Unterrichtsqualität und des Unterrichtsertrages sowie zur Unterstützung des Lernprozesses [...] unterschiedliche Medien einzusetzen“ sind und „auf den Aufbau der erforderlichen Medienkompetenz [...] besonderer Wert zu legen“ ist (ebd.: 13). Ebenso wird „Medienbildung“ als Umgang und kritische Auseinandersetzung mit Medien unter den sogenannten Unterrichtsprinzipien angeführt, die die Lehrenden im Unterricht sämtlicher Unterrichtsgegenstände zu berücksichtigen haben (ebd.: 14). Im vierten Semester setzen sich die Schüler*innen im Bereich „Selbstkompetenz, Interaktion und Kommunikation“ mit der reflektierten Nutzung unterschiedlicher Medien auseinander (ebd.: 109). Im Bereich des Sprechens sollen die Schüler*innen „Inhalte mit Medienunterstützung präsentieren“, „Medienangebote analysieren und kritisch bewerten“ sowie „Medienangebote nutzen und eine bedürfnisgerechte Auswahl treffen“ (ebd.: 18). Im Bereich „Reflexion“ sind die Lehrkräfte damit beauftragt, dass sie mit den Schüler*innen der BAfEP „über den Informationswert von Medien reflektieren“ (ebd.), um einen Einblick in die Denkweise der „Medienpädagogik“ (ebd.: 64) zu erhalten. Im fünften Semester wird im Bereich „Selbstkompetenz, Interaktion und Kommunikation“ ein verantwortungsvoller Umgang mit aktuellen Medien verfolgt (ebd.: 104). Im sechsten Semester sollen aktuelle Medien zielge-

richtet angewendet und „zur Unterstützung von Lernprozessen“ eingesetzt werden, wobei hier nicht eindeutig hervorgeht, ob die Aufgabe der Lehrkräfte oder die Kompetenzen der Schüler*innen beschrieben werden (vgl. ebd.: 80). Im siebten Semester widmen sich die Schüler*innen dem Umgang mit digitalen Medien und es kommt zum „Transfer in das pädagogische Berufsfeld“ (ebd.: 21). Hierbei sollen die Schüler*innen „Medien für Kinder analysieren“ und eine „kritische Auseinandersetzung mit Medien in Bezug auf Anderssein, Inklusion, interkulturelles Lernen“ erlernen (ebd.). Im achten Semester wird beschrieben, dass die Schüler*innen die Basistechniken für das wissenschaftliche Arbeiten sowie die Nutzung verschiedener Medien für eine schriftliche und mündliche Präsentation erlernen (ebd.: 143). Im Bereich der „Interventionen“ wird als Bildungs- und Lehraufgabe der Medienkonsum (ebd.: 145) thematisiert. Zudem werden „Aspekte der Medienkompetenz“ (ebd.: 147) veranschaulicht. Ebenso setzen sich die Schüler*innen mit „Medien als Ressourcen sowie als mögliche Gefahrenquellen“ auseinander (ebd.).

Zusammenfassend zeigt sich, dass die Schüler*innen im Verlauf ihrer zehensemestrigen Ausbildung an der Bildungsanstalt für Elementarpädagogik Medienkompetenz in diversen Fächern vermittelt bekommen und anhand ihrer eigenen Erfahrungen lernen, diese zu reflektieren sowie Medien und Medieninhalte zu analysieren und kritisch zu hinterfragen (vgl. ebd.).

Zudem besteht die Möglichkeit, die Ausbildung zur/zum Elementarpädagogin/Elementarpädagogen an einem Kolleg für Elemen-

tarpädagogik zu absolvieren (vgl. Koch 2013: 173). Diese viersemestrige Ausbildung dient all jenen Absolvent*innen, die bereits eine höhere Schule mit Matura abgeschlossen haben und nun ergänzend das „Bildungsgut einer Bildungsanstalt für Elementarpädagogik“ vermittelt bekommen, indem ausschließlich jene Fächer unterrichtet werden, die für das Erlangen des Wissens und Könnens für die elementarpädagogische Praxis notwendig sind (vgl. BMBWF 2017: 3).

Seit 2017 ist explizit Medienpädagogik im Curriculum des Kollegs im zweiten und vierten Semester als eigenes Unterrichtsfach verankert (ebd.: 1.). Im Detail wird beschrieben, dass die Studierenden „multimediale Techniken“ kennenlernen und sich mit dem Analysieren und Reflektieren von „Informationstechnologien und Medien“ auseinandersetzen (ebd.: 29). Im Bereich „Transfer in das sozialpädagogische Berufsfeld“ sollen „unterschiedliche Medien mit kreativen Methoden aufbereitet“ und „Vorlesen, Erzählen, kreatives Schreiben, Dramatisieren, Filmtheorie und Videoarbeit“ in das Praxisfeld implementiert werden (ebd.: 30). Ebenso wird im Curriculum erwähnt, dass „digitale Medien, soziale Netzwerke“ von den Studierenden für den Bereich „Selbstkompetenz, Interaktion und Kommunikation“ genutzt werden sollen (ebd.). Im vierten Semester sollen Videoclips und Animationsfilme in das pädagogische Berufsfeld implementiert und „Kinder zum kritischen Umgang mit Informationstechnologien und Medien“ angeleitet werden (ebd.). Außerdem soll es zu einer zielgruppenadäquaten Aufbereitung und Anwendung von unterschiedlichen Medien kom-

men und die erworbene Medienkompetenz soll von den Studierenden im Unterricht aller anderen Unterrichtsgegenstände ihre Anwendung finden (vgl. ebd.).

In dieser viersemestrigen Ausbildung zum/zur Elementarpädagogen/Elementarpädagogin zeigt sich, dass Medienkompetenz sowie medienpädagogische Kompetenzen an die Studierenden vermittelt werden, um diese Wissensbestände und Kenntnisse in sinnvoller Verknüpfung in die elementarpädagogische Praxis zu implementieren (vgl. ebd.).

Seit dem Studienjahr 2021/22 wird der zweisemestrige Hochschullehrgang Elementarpädagogik an Pädagogischen Hochschulen in Österreich angeboten (vgl. BMBWF 2021: o. A.). Diese Ausbildung richtet sich als Quereinstiegsmöglichkeit an Lehrer*innen mit abgeschlossenem Bachelorstudium der Primarstufe oder der Sonderschule sowie an Personen mit einem abgeschlossenem Bachelorstudium der Pädagogik, Erziehungs- oder Bildungswissenschaft. Sie bietet aufbauend eine Qualifizierung und Berufsbezeichnung in das Berufsfeld Elementarpädagogik. Das Curriculum dieses Hochschullehrgangs legt dar, dass sich die Studierenden im Modul „MINT-Bildung“ der digitalen Bildung, Medienkompetenz, digitalen Medien sowie Coding und Roboting widmen (Pädagogische Hochschule Burgenland 2021). Bei genauer Betrachtung zeigt sich, dass es sich dabei um zwei Pflichtlehrveranstaltungen („MINT-Kompetenzen“ sowie „MINT-Bildungsprozesse begleiten und initiieren“) im zweiten Semester handelt (ebd.: 22). Die Studierenden setzen sich mit Theorien und empirischen Befun-

den „früher mathematischer, naturwissenschaftlicher, technischer und digitaler Bildung auseinander“, erwerben „Kenntnisse, die zum Aufbau, zur Vertiefung und Erweiterung von mathematischem, naturwissenschaftlichem, technischem und digitalem Verständnis“ führen (ebd.: 22). Zudem sollen die Studierenden „theoretische Konzepte und empirische Befunde als Orientierung für die Gestaltung von Spiel- und Lernarrangements [...]“ diskutieren, „den Aufbau von domänenspezifischen Kompetenzen von Kindern“ unterstützen und „Materialien zur Begleitung und Förderung von Lern- und Entwicklungsprozessen sowie zur Gestaltung von Spiel- und Lernarrangements im MINT-Bereich kritisch“ auswählen lernen (ebd.).

Zugleich zeigt diese Ausbildungsmöglichkeit, dass sich Studierende im Verlauf des Hochschullehrgangs mit der eigenen Medienkompetenz als Basis für die Vermittlung von digitaler Medienbildung an Kinder für die Praxis beschäftigen (vgl. ebd.: 10f.).

Im Blick auf die Medienkompetenzvermittlung in den Ausbildungsgängen von Elementarpädagog*innen zeigt sich damit, dass (digitale) Medien in Informations-, Lehr- und Lernprozessen in sämtlichen Lernbereichen sowie Unterrichtsfächern vorkommen. Außerdem sind die (digitale) Mediennutzung und der kreative sowie kritische Medienumgang als Grundlage für die Vermittlung von Medienkompetenz an Kinder in den Curricula von Elementarpädagog*innen verankert (vgl. BMBWF 2016, 2017, 2021).

Studien zur Implementierung digitaler Medien in Österreich liegen bisher nicht vor. In Deutschland hat das Institut für Demosko-

pie Allensbach (2014) die bundesweite Studie „Digitale Medienbildung in Grundschule und Kindergarten“ im Auftrag der Deutschen Telekom Stiftung durchgeführt. Ein Ergebnis ist, dass nur 13 Prozent der Elementarpädagog*innen die Vermittlung von Kenntnissen im Umgang mit digitalen Medien als ihren pädagogischen Aufgabenbereich nannten (ebd.: 19). 75 Prozent der Befragten vertraten die Ansicht, dass viele Kinder mit digitalen Medien zu viel Zeit verbringen und dass sie sich nicht auch noch in der elementarpädagogischen Einrichtung damit beschäftigen sollten (ebd.: 58). 47 Prozent der Elementarpädagog*innen waren von Nachteilen beim Einsatz digitaler Medien überzeugt. Der Großteil hielt es für nicht erforderlich, Kindern Kenntnisse im Umgang mit digitalen Medien zu vermitteln. Dabei hatten 83 Prozent der Befragten die Sorge, dass eine digitale Mediennutzung die Kinder überfordern würde (ebd.: 53).

Meister et al. (2012) beschäftigten sich in ihrer Studie mit den „Chancen und Potenzialen digitaler Medien zur Umsetzung des Bildungsauftrags in Kindertageseinrichtungen in Nordrhein-Westfalen“, wobei sich diese auf analoge elektronische als auch digitale Medien bezieht. Im Fokus der Untersuchung standen die medienzieherische und mediendidaktische Praxis sowie die Haltung von Leitungen bzw. Elementarpädagog*innen (N = 766) [ebd.: 16]). 79 Prozent der Befragten sprachen sich für die Umsetzung von Medienziehung in der elementarpädagogischen Praxis aus (ebd.: 6). Etwa 85 Prozent erachteten Medienziehung als (eher) genauso wichtig wie andere Bildungsbereiche, während die Hälfte

der Befragten die Meinung vertrat, dass Medienerziehung vor allem in Projekten implementiert werden sollte (ebd.: 21).

Die Stiftung Haus der kleinen Forscher (2017) befragte 381 Elementarpädagog*innen und 328 Leitungskräfte (N = 709) im Zeitraum vom 27. Juli bis 31. August 2017 zur Nutzung digitaler Geräte in elementarpädagogischen Einrichtungen in Deutschland. Die Ergebnisse decken sich mit jenen der Studie des Instituts für Demoskopie Allensbach (2014) und Meister et al. (2012). 75,2 Prozent der Elementarpädagog*innen befürworteten zwar das Erlernen eines verantwortungsvollen Umgangs mit digitalen Geräten in elementarpädagogischen Einrichtungen (N = 456) (vgl. Stiftung Haus der kleinen Forscher 2017: 9), jedoch begleiteten 47,9 Prozent der Teilnehmer*innen die Nutzung von digitalen Geräten mit Kindern in der Praxis nicht (ebd.: 10). 36,3 Prozent der Elementarpädagog*innen gaben an, die Nutzung ein- bis dreimal pro Monat zu begleiten (ebd.). Dies deckt sich mit Meister et al. (2012: 24), die feststellten, dass vorhandene Geräte nicht für kreative Werke verwendet, sondern hauptsächlich rezeptiv für das Anhören von Musik oder Hörspielen sowie für das Ansehen von Videos und Bildern genutzt werden.

Six und Gimmler (2007: 192ff.) sowie das Institut für Demoskopie Allensbach (2014: 36ff.) sprechen von fehlendem Interesse und begrenztem Wissen über Medienbildung und medienpädagogische Implementierungsmöglichkeiten von Elementarpädagog*innen sowie von einem geringen Vertrauen in die eigene Medien- und medienpädagogische Kompetenz (vgl. Six/Gimmler 2007:

148ff.; Meister et al. 2012: 19ff.). Das Institut für Demoskopie Allensbach (2014: 19) unterstreicht dies, beschreibt aber ebenso die ablehnende Haltung gegenüber bestimmten Geräten. Ergänzend lässt sich hervorheben, dass gut zwei Drittel der Elementarpädagog*innen die Medienausstattung in ihren Einrichtungen als eher schlecht bzw. schlecht einstufen (vgl. Institut für Demoskopie Allensbach 2014; Meister et al. 2012: 19) und dass der Aspekt der mangelnden technischen Ausstattung die Implementierung negativ beeinflusst (vgl. Six/Gimmler 2007: 30). Dies kann die Studie der Stiftung Haus der kleinen Forscher (2017) untermauern, da 42 Prozent (N = 709) der Elementarpädagog*innen (eher) nicht mit der Mediengeräteausstattung in der Praxis zufrieden waren (ebd.: 7).

Jedoch wurde ein Zusammenhang zwischen dem Vorhandensein eines Medienkonzepts und der Bewertung der technischen Ausstattung gefunden (ebd.: 12). 27 Prozent der Elementarpädagog*innen, die ein Medienkonzept in ihrer Einrichtung haben, sind eher oder überhaupt nicht zufrieden mit der digitalen Medienausstattung. Im Vergleich sind 44,4 Prozent der Elementarpädagog*innen, die kein Medienkonzept haben, mit ihrer technischen Ausstattung eher bzw. überhaupt nicht zufrieden (ebd.). Diese Ergebnisse lassen vermuten, dass Elementarpädagog*innen, die durch die Entwicklung eines Medienkonzepts bereits medienpädagogische Kompetenzen erworben und eine differenziertere Wahrnehmung in Bezug auf die technische Ausstattung haben, die technische Ausstattung nicht als wesentlich ein-

stufen. Zugleich hat die Entwicklung eines Konzepts oft dazu geführt, dass tatsächlich eine Vielzahl an technischen Geräten angeschafft worden sind (vgl. ebd.: 12ff.). Ebenso zeigen die Ergebnisse, dass zwar nur 19,3 Prozent (N = 709) der Teilnehmer*innen den verbindlichen Einsatz und Umgang mit digitalen Medien mittels Medienkonzept geregelt haben, jedoch erhöht dies die Wahrscheinlichkeit des Internetzugangs für Kinder in elementarpädagogischen Einrichtungen (ebd.: 13).

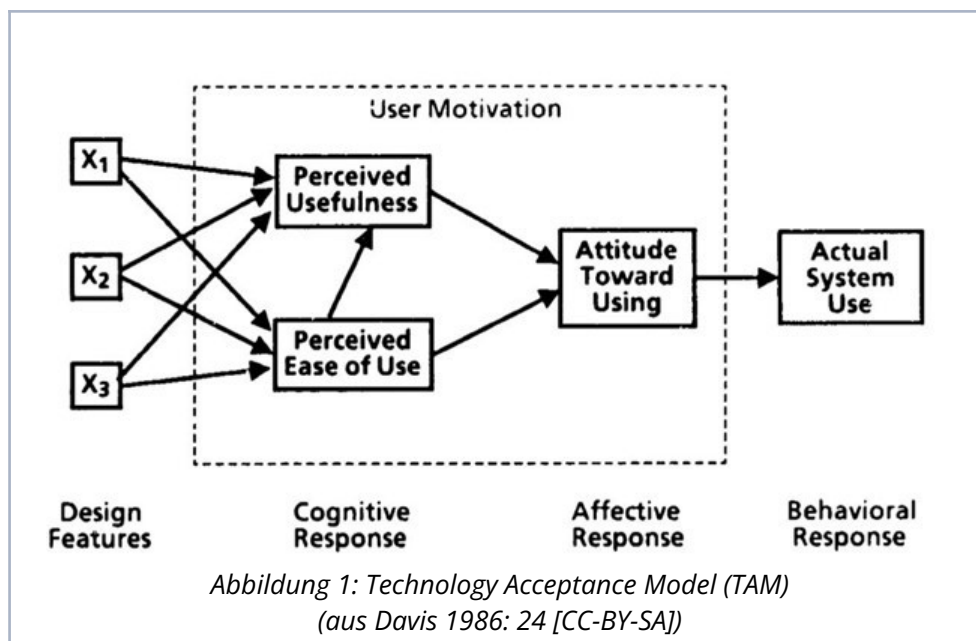
Friedrichs-Liesenkötter (2019: 4) zeigte, dass der digitalen Medienbildung trotz Verankerung in Bildungsplänen eine untergeordnete oder gar keine Bedeutung in elementarpädagogischen Einrichtungen zukommt. Dabei kristallisierte sich heraus, dass sich der Großteil der Auszubildenden über die mediatisierte Gesellschaft einig war und die hohe Nutzung elektronischer Medien in Familien kritisch einschätzte. Dennoch wurde die Verantwortlichkeit bezogen auf die wahrgenommene Mediatisierung der Kindheit hinsichtlich der Medienerziehung und des elektronischen Medieneinsatzes in elementarpädagogischen Einrichtungen divers verstanden (vgl. 2016: 233). Friedrichs-Liesenkötter (2016) resümiert, dass die Computernutzung aus Sicht der Elementarpädagog*innen den Zielsetzungen der eigenen pädagogischen Arbeit wie der Förderung des Sozialverhaltens der Kinder entgegensteht.

Gabriel und Kromer (2019) haben sich in ihrem österreichischen Forschungsprojekt mit der Bedeutung und dem Stellenwert digitaler Medien für drei- bis sechsjährige Kinder aus Sicht von Erzie-

hungsberechtigten sowie Elementarpädagog*innen beschäftigt. Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass elementarpädagogische Einrichtungen als möglicher Schutz- und Schonraum (ebd.: 24) und als „eine Art Gegensteuerung“ (ebd.: 26) betrachtet werden. Die Medienkompetenz der Kinder wird zwar von den befragten Elementarpädagog*innen als relevant erachtet, jedoch wird die Verantwortung für die Vermittlung von Medienkompetenz an die Familien delegiert (ebd.: 20). Digitale Medien sowie digitale Geräte werden dann implementiert und genutzt, wenn eine Erleichterung im Vordergrund steht (ebd.: 28). Konkrete Chancen aus der Auseinandersetzung mit digitalen Medien verorten die befragten Elementarpädagog*innen im Bereich der Informationsbeschaffung und des Wissenserwerbs (ebd.). Als Fazit der Studie kann aufgezeigt werden, dass die befragten Elementarpädagog*innen digitale Medienbildung als anwendungsorientiert assoziieren, das Potenzial der digitalen Medien für die Sprachförderung oder die Sozialkompetenz kaum wahrnehmen und hauptsächlich die „Gefahren der Sucht, der Vereinsamung und der sozialen Verkümmerng“ betonen (ebd.: 29).

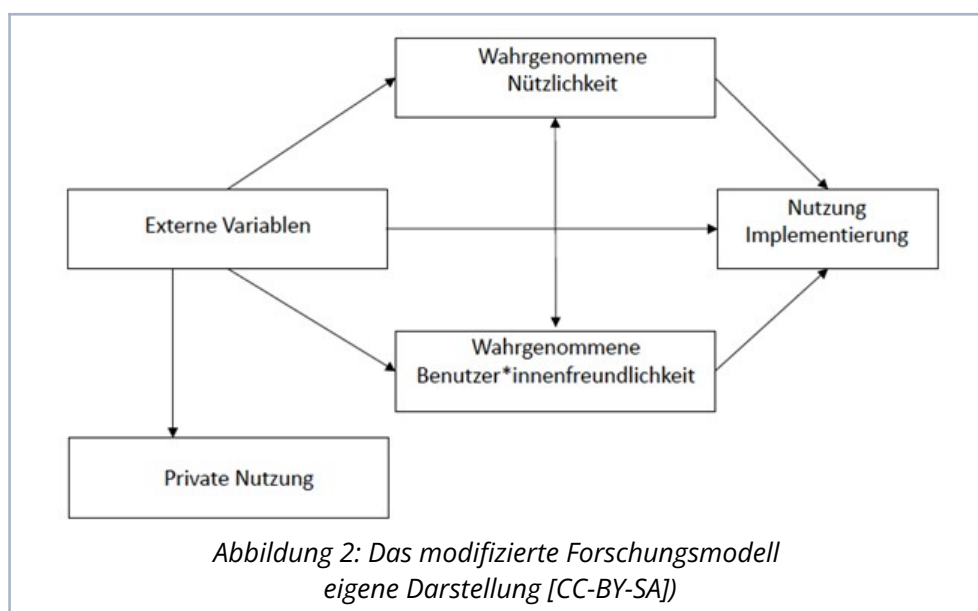
Der Forschungsstand führt zu der Vermutung, dass digitale Medienbildung trotz Verankerung im BildungsRahmenPlan sowie durch den Leitfaden „Digitale Medienbildung in elementaren Bildungseinrichtungen“ (Charlotte Bühler Institut 2020) nicht oder nur ansatzweise implementiert wird. Neben den genannten Faktoren wird hier angenommen, dass dafür auch die Technikakzeptanz relevant ist. Daher wird untersucht, ob eine Korrelation zwi-

schen der Technikakzeptanz von Elementarpädagog*innen und der Implementierung digitaler Medienbildung besteht. Hierfür wird das Technologieakzeptanzmodell nach Davis (1986, 1989) verwendet. Das *Technology Acceptance Model* (TAM) von Davis (1986) zählt zu den populärsten Modellen der Akzeptanzforschung (vgl. Jockisch 2010: 235f.). Davis (1986: 26, 1989: 320) ging davon aus, dass die zwei Variablen „wahrgenommene Nützlichkeit“ (Perceived Usefulness) und „wahrgenommene Benutzer*innenfreundlichkeit“ (Perceived Ease of Use) entscheidend für die emotionale Reaktion sind und die tatsächliche Nutzung beeinflussen.



Wie in der Abbildung dargestellt, haben die Dimensionen wahrgenommene Nützlichkeit und wahrgenommene Benutzer*innen-

freundlichkeit einen direkten Einfluss auf die Einstellung von Benutzer*innen. Sie werden durch externe Variablen wie soziodemografische Faktoren oder Charaktereigenschaft/-merkmale beeinflusst (ebd.: 24f.). In der vorliegenden Arbeit wird das Akzeptanzmodell als Basis herangezogen, jedoch ein modifiziertes Konstrukt verwendet (siehe Abbildung 2).



Die Konstrukte wahrgenommene Nützlichkeit und wahrgenommene Benutzer*innenfreundlichkeit wurden aus der bestehenden Akzeptanzliteratur übernommen. Bezogen auf die vorliegende Arbeit wird mit den beiden Dimensionen davon ausgegangen, dass Benutzer*innen eine neue Technologie oder in diesem Fall „digitale Medienbildung“ akzeptieren und in die elementarpädagogische Praxis implementieren, wenn diese als benutzer*innenfreundlich und nützlich erachtet wird. Zudem wird geprüft, ob

externe Variablen wie etwa das Alter der Elementarpädagog*innen sowie eine Absolvierung von Fort- und Weiterbildung im Bereich der digitalen Medienbildung einen Einfluss auf die wahrgenommene Nützlichkeit und die wahrgenommene Benutzer*innenfreundlichkeit haben und ob beide jeweils direkt die Implementierung digitaler Medienbildung beeinflussen. Ebenso wird angenommen, dass die externen Variablen einen Einfluss auf die Implementierung haben und dass ein Zusammenhang zwischen dem Alter und der privaten Nutzung besteht.

3. Methode

Mit einem Querschnittsdesign wurde die Akzeptanz von praktisch tätigen Elementarpädagog*innen im Kontext digitaler Medienbildung mittels Fragebogen erhoben. Die Onlinebefragung wurde mit SoSci Survey erstellt. Vor der tatsächlichen Erhebung folgte ein Probedurchgang mit 23 Pretestteilnehmer*innen. Anhand der resultierenden Rückmeldungen der Pretests folgten sprachliche Umformulierungen sowie Präzisierungen und eine Reduktion der Fragen.

Die anonyme und freiwillige Befragung fand von 19. April bis 19. Mai 2022 statt. Der Onlinefragebogen setzte sich größtenteils aus geschlossenen Fragen zusammen. Die Fragen des Erhebungsinstruments waren in die Bereiche „Allgemeines“, „wahrgenommene Nützlichkeit“ / Perceived Usefulness (PU) und „wahrgenommene Benutzer*innenfreundlichkeit“/ Perceived Ease of Use (PEOU) gegliedert. Die Items der letzten zwei Bereiche orientierten sich

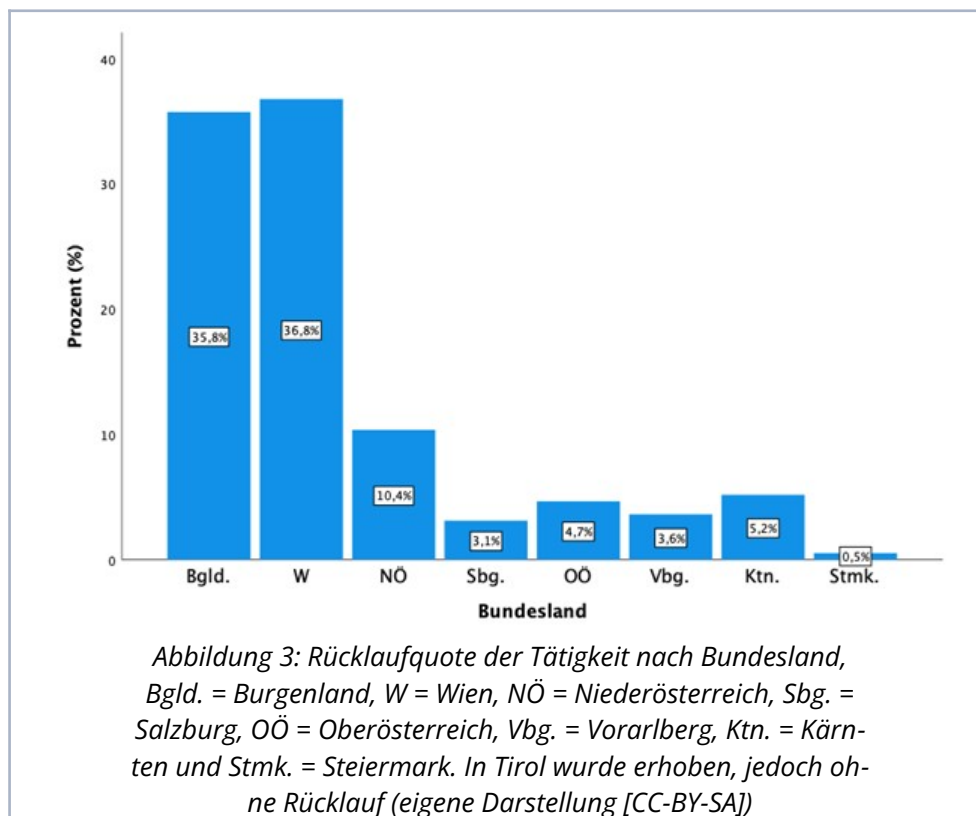
am Fragebogen der TAM-Studie von Davis (1989: 283). Verwendet wurde eine siebenstufige Skala von „Stimme überhaupt nicht zu“ (1) bis „Stimme voll zu“ (7).

Um Teilnehmer*innen einzuladen, wurden Genehmigungen für die Onlinebefragungen bei einzelnen Träger*innen sowie Aufsichtsorganen von elementarpädagogischen Einrichtungen eingeholt. Außerdem wurde um die Mithilfe bei der Weiterleitung des Links für den Onlinefragebogen gebeten. Zudem wurden Nachrichten an Bekannte sowie in sozialen Netzwerken wie Facebook mit der Bitte um Weiterleitung der Umfrage an praktisch tätige Elementarpädagog*innen in Österreich versendet.

4. Ergebnisse

Es konnten keine männlichen Teilnehmer für die Erhebung gewonnen werden. Für die Analysen wurden nur die vollständigen Datensätze verwendet (N = 193). Teilnehmer*innen, die die Befragung abgebrochen haben, wurden nicht in die Analysen einbezogen.

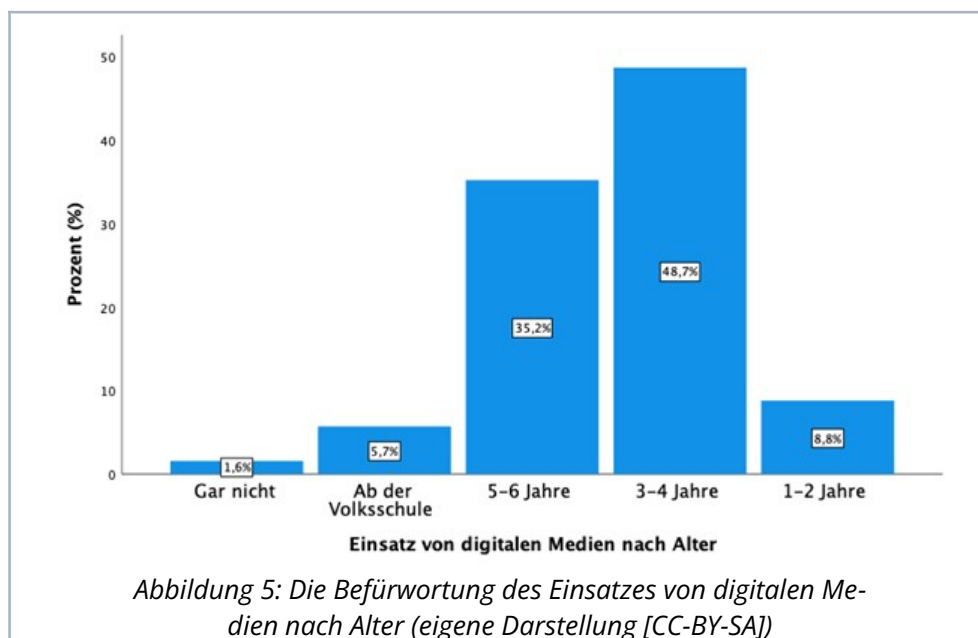
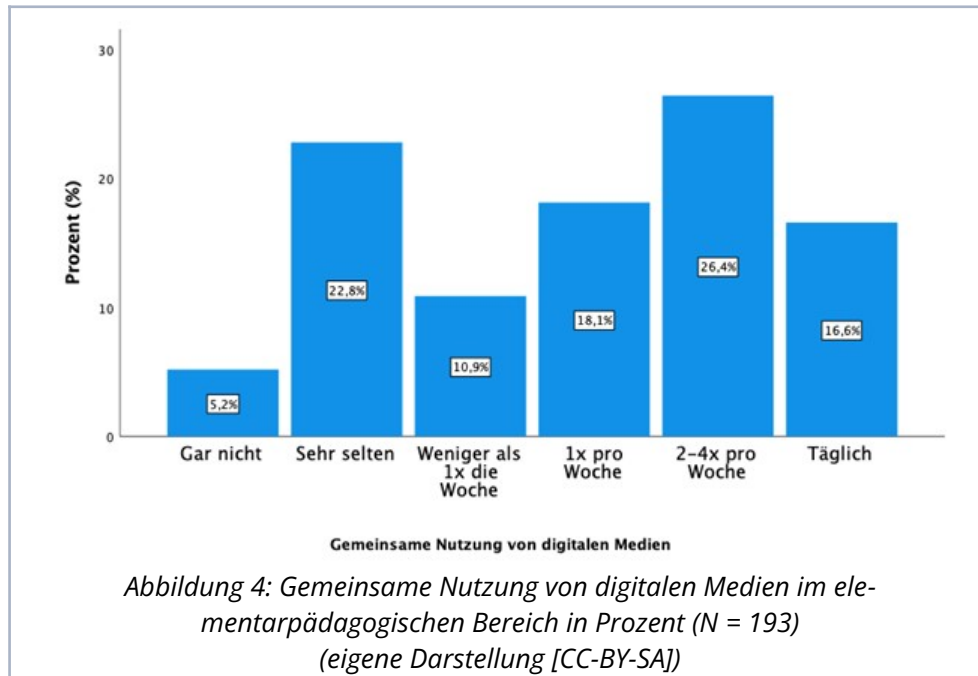
Von den 193 Elementarpädagog*innen waren 31,1 Prozent bei privaten und 68,9 Prozent bei öffentlichen Träger*innenorganisationen angestellt. Die Befragten wiesen ein Alter von 19 bis 60 Jahren (M = 37,19; SD = 9,5) auf. Die Elementarpädagog*innen gaben eine durchschnittliche Berufserfahrung von 16 Jahren (M = 16; SDv = 9,5) an. Eine Übersicht über die Rücklaufquote pro Bundesland ist Abbildung 3 zu entnehmen.



61,1 Prozent der Befragten gaben die BAKIP/BAfEP mit oder ohne Matura als höchste abgeschlossene Ausbildung an, während 7,8 Prozent einen Kollegabschluss und 31,1 Prozent eine akademische Ausbildung mitteilten. Von den 193 Teilnehmerinnen waren 75 Leiterinnen, wovon 38 neben ihrer leitenden Funktion auch als gruppenführende Elementarpädagog*innen tätig waren. 82 Personen gaben an, dass sie als gruppenführende Elementarpädagog*innen angestellt sind. 25 Prozent der Teilnehmerinnen arbeiteten mit der Altersgruppe der null- bis dreijährigen Kinder, 57,1 Prozent mit der Altersgruppe der drei- bis sechsjährigen und 17,9 Prozent mit alterserweiterten Kindergruppen.

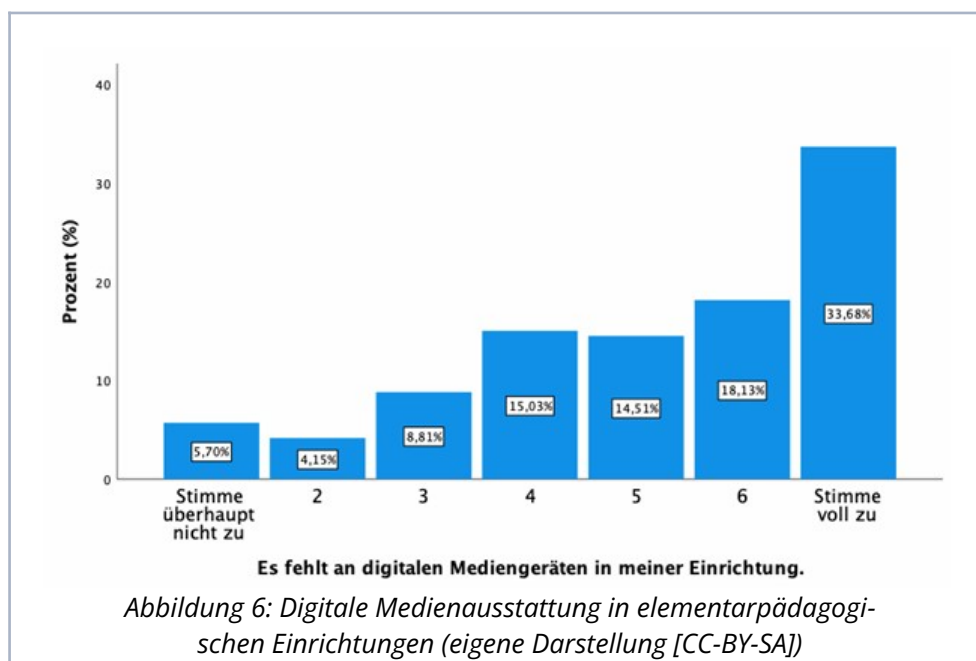
Mit Blick auf Fort- und Weiterbildungen zeigte die Erhebung, dass sich drei Elementarpädagog*innen wegen gesetzlicher oder trägerinterner Gründe fort- und weiterbilden, 106 Teilnehmerinnen gaben das eigene Interesse als ausschlaggebend an und 84 Personen nannten beide Punkte. Unter den Befragten absolvierten 46,6 Prozent zum Erhebungszeitpunkt einen Lehrgang oder ein Studium, 2,6 Prozent sogar beides gleichzeitig. 93,3 Prozent sehen einen Bedarf an Fort- und Weiterbildung im Bereich digitaler Medienbildung in elementarpädagogischen Einrichtungen.

Für die private Nutzung von digitalen Medien in Stunden pro Woche wurde im Durchschnitt ein Wert von 20 Stunden angegeben ($M = 20,22$; $SD = 15,20$), wobei das Minimum bei zwei Stunden und das Maximum bei 100 Stunden lag. Zur Nutzung im erzieherischen Kontext zeigte sich, dass 16,6 Prozent der Elementarpädagog*innen bereits täglich mit den Kindern digitale Medien nutzen, 26,4 Prozent zwei- bis viermal pro Woche, 18,1 Prozent einmal pro Woche und 10,9 Prozent weniger als einmal pro Woche. 22,8 Prozent der Teilnehmerinnen gaben an, dass sie digitale Medien eher selten mit Kindern gemeinsam nutzen, während 5,2 Prozent mitteilten, dass sie diese gar nicht nutzen (siehe Abbildung 4).



Wie in Abbildung 5 zu erkennen ist, befürworteten 1,6 Prozent den Einsatz von digitalen Medien im elementarpädagogischen Bereich gar nicht. 5,7 Prozent gaben an, dass digitale Medien erst ab der Volksschule eingesetzt werden sollten. 35,2 Prozent erachteten das Alter von fünf bis sechs Jahren für den Einsatz von digitalen Medien als geeignet. 48,7 Prozent der Teilnehmerinnen sahen die Altersspanne von drei bis vier Jahren als adäquat und 8,8 Prozent sprachen sich positiv für den Einsatz von digitalen Medien mit Kindern bereits mit ein bis zwei Jahren aus.

Der Aussage, dass die digitale Medienausstattung in ihren elementarpädagogischen Einrichtungen unzureichend ist, stimmten 33,7 Prozent voll und 5,7 Prozent überhaupt nicht zu ($M = 5,18$; $SD = 1,82$; siehe Abbildung 6).



Bei der Erhebung zeigte sich, dass CD- und Kassettenrecorder in 188 Einrichtungen vorhanden waren – 44 Prozent der Elementarpädagog*innen boten diese „häufig“ den Kindern für die alleinige Nutzung an. 21,8 Prozent stellten diese Geräte „gelegentlich“, 17,6 Prozent „selten“ und 14 Prozent „nie“ für die eigenständige Nutzung den Kindern zur Verfügung. Zudem boten 52,3 Prozent den Kindern häufig eine Toniebox (ein Gerät, mit dem Kinder über das Internet Audiodateien abspielen können), 18,1 Prozent eine Digitalkamera/Videokamera und 9,3 Prozent ein Tablet für die alleinige Nutzung an. 25,9 Prozent hatten keinen Zugang zu WLAN (siehe Tabelle 1).

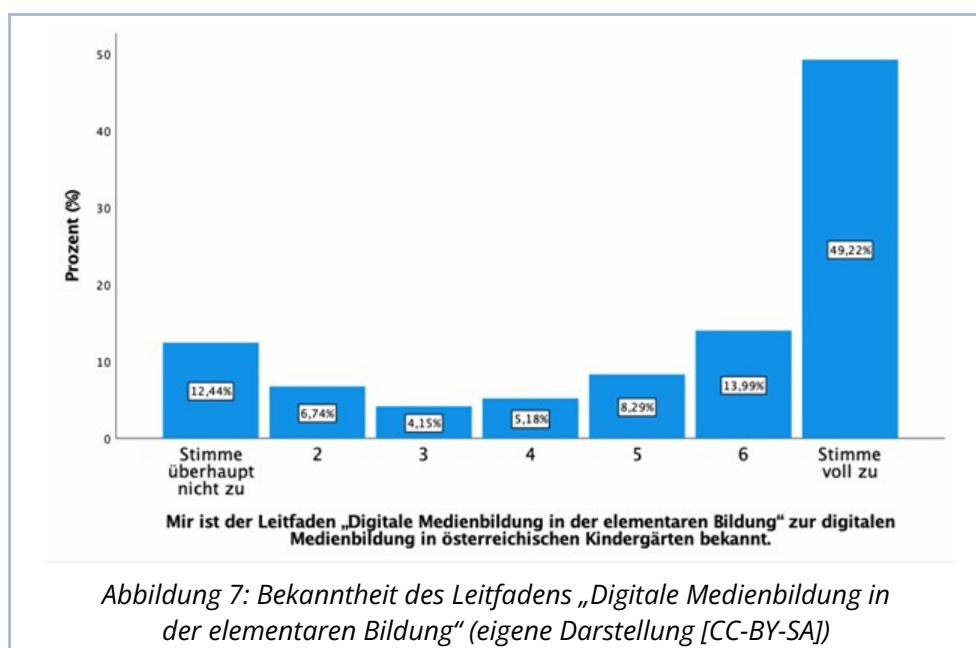
Wie häufig dürfen Kinder digitale Medien in Ihrer elementarpädagogischen Einrichtung allein nutzen?					
	Nicht vorhanden	Nie	Selten	Gelegentlich	Häufig
CD- und Kassettenrecorder	2,60%	14%	17,60%	21,80%	44%
Toniebox	30,10%	6,70%	3,60%	7,30%	52,30%
Bluetoothbox	43,50%	21,20%	8,80%	15%	11,40%
Kopfhörer	43%	7,80%	10,40%	10,90%	28%
Laptop/PC	26,40%	35,20%	17,60%	16,60%	4,10%
Lerncomputer	69,90%	12,40%	5,70%	7,30%	4,70%
Internet	24,90%	40,90%	17,10%	14%	3,10%

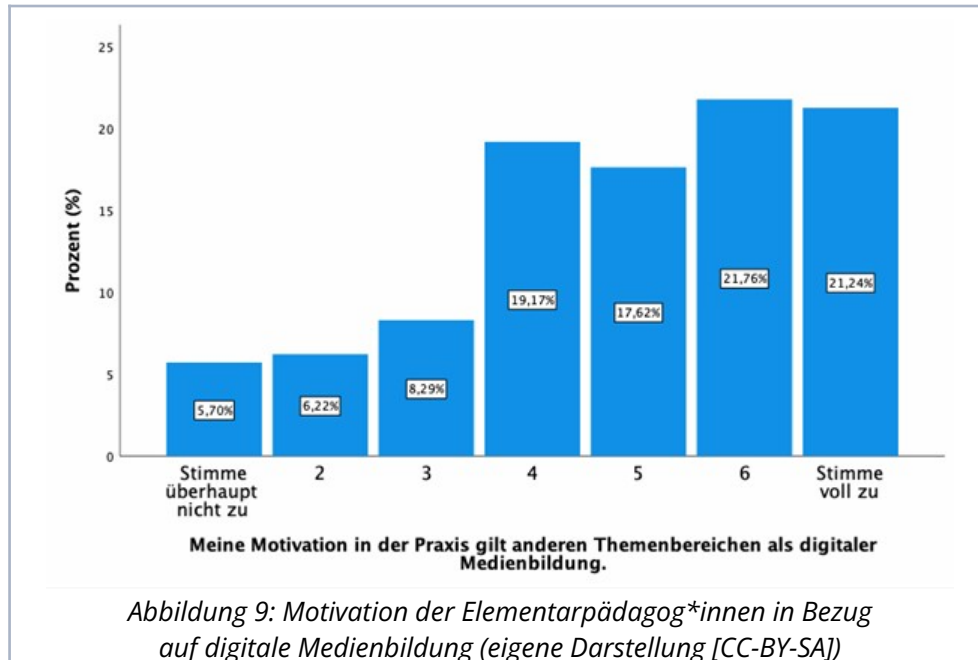
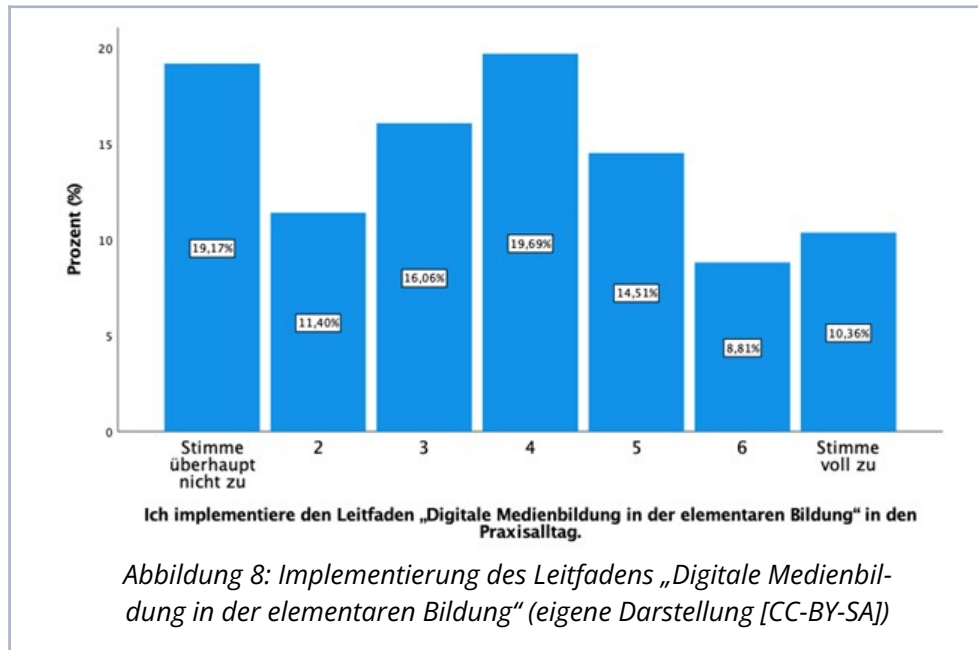
WLAN	25,90%	42,50%	13%	10,40%	8,30%
Bearbeitungsprogramm oder Apps für Fotos/Videos	50,30%	25,40%	9,80%	8,80%	5,70%
Dokumentationsprogramme z. B. für Portfolio	49,20 %	28 %	9,80 %	5,20 %	7,80 %
Drucker/Scanner	15 %	38,90 %	19,20 %	13,50 %	13,50 %
Projektor	39,40 %	31,10 %	18,10 %	8,30 %	3,10 %
Smartphone	36,30 %	38,30 %	11,90 %	7,30 %	6,20 %
Tablet	48,20 %	19,20 %	11,90 %	11,40 %	9,30 %
Beebots	56 %	17,60 %	8,80 %	9,30 %	8,30 %
Digitalkamera/Videokamera	18,70 %	20,20 %	20,70 %	22,30 %	18,10 %
Interaktive Lernspiele wie Tiptoi, Schlaumäuse	38,90 %	7,80 %	13 %	18,10 %	22,30 %

*Tabelle 1: Häufigkeit der alleinigen digitalen Mediennutzung in elementarpädagogischen Einrichtungen durch Kinder nach Angaben der Elementarpädagogi*innen (eigene Darstellung [CC-BY-SA])*

Der Aussage, dass ihnen der Leitfaden „Digitale Medienbildung in der elementaren Bildung“ bekannt sei, stimmten 49,2 Prozent der

Befragten voll zu und 12,4 Prozent überhaupt nicht (siehe Abbildung 7). 10,4 Prozent der Befragten meinten, dass sie den Leitfaden in den Praxisalltag implementieren. 19,2 Prozent der Elementarpädagog*innen implementieren den Leitfaden „Digitale Medienbildung in der elementaren Bildung“ überhaupt nicht (siehe Abbildung 8). Dass ihre Motivation in der Praxis anderen Themenbereichen als der digitalen Medienbildung gilt, stimmten 21,2 Prozent voll zu, während 5,7 Prozent überhaupt nicht zustimmten (siehe Abbildung 9).





Die statistische Untersuchung zeigt einen signifikant negativen Zusammenhang zwischen dem Alter und der wahrgenommenen Benutzer*innenfreundlichkeit (PEOU): $r(191) = -,234$; $p = ,001$. Ältere Elementarpädagog*innen halten digitale Medien also für weniger benutzer*innenfreundlich als jüngere. Nach Cohen (1988) handelt es sich mit $|r| < ,3$ um einen kleinen Effekt. Auch im Gruppenvergleich wird deutlich, dass Personen, die vor 1980 geboren sind, signifikant niedrigere Werte in der wahrgenommenen Benutzer*innenfreundlichkeit haben ($M = 4,80$; $SD = 1,16$) als jene, die nach 1980 geboren sind ($M = 5,38$; $SD = 0,99$; $t(191) = 3,66$; $p < ,001$; $d = 0,55$). Wiewohl der Unterschied signifikant ist, muss der Effekt mit $d \sim ,5$ nach Cohen (1988) erneut als schwach bis mittel eingestuft werden.

Es gibt keinen signifikanten Zusammenhang zwischen dem Alter und der wahrgenommenen Nützlichkeit: $r(191) = ,024$; $p = ,745$. Zwischen dem Alter und der Häufigkeit der privaten Nutzung konnte ein signifikant negativer Zusammenhang aufgezeigt werden: $r(191) = -,252$; $p = < ,001$. Obwohl der Effekt nach Cohen (1988) als schwach einzuschätzen ist, nutzen ältere Elementarpädagog*innen digitale Medien seltener im privaten Kontext als ihre jüngeren Kolleginnen.

Einen signifikant positiven Zusammenhang gibt es zwischen dem Alter und der Häufigkeit der Implementierung digitaler Medienbildung: $r(191) = ,234$; $p = ,001$. Wenngleich der Zusammenhang als schwach einzuschätzen ist (vgl. Cohen 1988), implementieren ältere Elementarpädagog*innen signifikant häufiger digitale Medi-

enbildung in die pädagogische Praxis als jüngere Elementarpädagog*innen. Die Ergebnisse des Zweigruppenvergleichs unterstreichen, dass Personen, die vor 1980 geboren sind, signifikant höhere Werte bei der Häufigkeit der Implementierung (PO) zeigen ($M = 2,60$; $SD = 0,83$) als jene, die nach 1980 geboren sind ($M = 2,37$; $SD = 0,71$; $t(191) = -2,03$; $p = ,043$; $d = -0,31$). Dies entspricht zwar einem kleinen Effekt (ebd.), dennoch zeigt sich, dass Elementarpädagog*innen, die vor 1980 geboren sind, digitale Medienbildung signifikant häufiger in der pädagogischen Praxis implementieren.

Die Berechnungen zeigen, dass Elementarpädagog*innen, die eine Fort- und Weiterbildung im Bereich der digitalen Medienbildung absolviert haben, signifikant höhere Werte in der wahrgenommenen Benutzer*innenfreundlichkeit aufweisen ($M = 5,30$; $SD = 1,04$) als jene, die keine Fort- und Weiterbildung in diesem Bereich absolviert haben ($M = 5,03$; $SD = 1,13$; $t(191) = 1,65$; $p = ,050$; $d = ,24$). Wenngleich der Unterschied nach Cohen (1988) als ein Effekt schwacher Stärke eingeordnet werden muss, zeigt sich ein positiver Zusammenhang zwischen Fort- und Weiterbildungen und der wahrgenommenen Benutzer*innenfreundlichkeit.

Elementarpädagog*innen mit einer Fort- und Weiterbildung im Bereich der digitalen Medienbildung weisen auch signifikant höhere Werte in der wahrgenommenen Nützlichkeit ($M = 4,99$; $SD = 1,40$) auf als jene ohne eine solche: ($M = 4,34$; $SD = 1,26$); $t(191) = 3,30$; $p < ,001$; $d = 0,48$. Auch hier zeigt sich ein signifikant

positiver Zusammenhang zwischen der Fort- und Weiterbildung sowie der wahrgenommenen Nützlichkeit, wenngleich mit Cohen (1988) von einem schwachen Effekt gesprochen werden muss.

Elementarpädagog*innen, die eine Fort- und Weiterbildung im Bereich der digitalen Medienbildung ($M = 2,66$; $SD = 0,79$) absolviert haben, implementieren signifikant häufiger digitale Medienbildung in die Praxis als jene ohne Fort- und Weiterbildung in diesem Bereich ($M = 2,17$; $SD = 0,60$); $t(190,99) = 4,96$; $p < ,001$; $d = 0,69$). Nach Cohen (1988) ist von einer mittleren Effektstärke zu sprechen.

Zwischen der wahrgenommenen Benutzer*innenfreundlichkeit und der wahrgenommenen Nützlichkeit konnte ein signifikant positiver Zusammenhang festgestellt werden: $r(191) = ,479$; $p < ,001$. Der Zusammenhang ist nach Cohen (1988) mit $|r| > ,3$ und $|r| < ,5$ als mittlerer Effekt einzuordnen. Ebenso zeigt sich ein signifikant positiver Zusammenhang zwischen der wahrgenommenen Benutzer*innenfreundlichkeit und der Häufigkeit der Implementierung: $r(191) = ,336$, $p = < ,001$. Nach Cohen (1988) handelt es sich um einen mittleren Effekt.

Ein signifikant positiver Zusammenhang konnte ferner zwischen der wahrgenommenen Nützlichkeit und der Häufigkeit der Implementierung festgestellt werden: $r(191) = ,470$; $p = < ,001$. Nach Cohen (1988) handelt es sich um einen Effekt mittlerer Stärke.

Im Anschluss an die bivariaten Korrelationsanalysen wurde eine multiple Regression berechnet, um die Häufigkeit der Implemen-

tierung über die Prädiktoren „wahrgenommene Nützlichkeit“ und „wahrgenommene Benutzer*innenfreundlichkeit“ vorherzusagen. 23 Prozent der Varianz in der abhängigen Variable „Häufigkeit der Implementierung“ werden durch die beiden Prädiktoren „wahrgenommene Nützlichkeit“ und „wahrgenommene Benutzer*innenfreundlichkeit“ aufgeklärt. Der aufgeklärte Varianzanteil ist signifikant über null: $F(2,190) = 29,52$; $p < ,001$. Es ergibt sich ein signifikanter Zusammenhang von wahrgenommener Nützlichkeit und wahrgenommener Benutzer*innenfreundlichkeit mit der Implementationshäufigkeit – unabhängig von der jeweils anderen Prädiktorvariable. Wahrgenommene Nützlichkeit ist kontrolliert für wahrgenommene Benutzer*innenfreundlichkeit ein signifikant positiver Prädiktor für die Implementationshäufigkeit ($\beta = 0,40$; $p = < ,001$). Wenn sich die wahrgenommene Nützlichkeit um 1 auf der Likert-Skala von 1 bis 5 erhöht, folgt die Implementationshäufigkeit mit einer mittleren Erhöhung um 0,22. Auch die wahrgenommene Benutzer*innenfreundlichkeit ist kontrolliert für die wahrgenommene Nützlichkeit ein signifikant positiver Prädiktor für die Häufigkeit der Implementierung ($\beta = 0,14$; $p = ,048$). Wenn sich die wahrgenommene Benutzer*innenfreundlichkeit um 1 erhöht, folgt eine mittlere Erhöhung der Implementierungshäufigkeit um 0,10.

Personen, die mit der Aufgabe der Leitung betraut sind, zeigen signifikant höhere Werte bei der Häufigkeit der Implementierung (PO; $M = 2,65$; $SD = 0,80$) als Personen, die keine Leitungsfunktion ausüben ($M = 2,32$; $SD = 0,70$; $t(191) = 3,06$; $p = ,001$; $d = 0,45$). Lei-

tungen von elementarpädagogischen Einrichtungen implementieren signifikant häufiger digitale Medienbildung als Personen ohne Führungsposition. Nach Cohen (1988) kann von einem schwachen Effekt gesprochen werden. Da Elementarpädagog*innen mit leitender Funktion signifikant häufiger digitale Medienbildung in die pädagogische Praxis implementieren, ist es interessant zu überprüfen, ob diese auch häufiger an einer Fort- und Weiterbildung im Bereich der digitalen Medienbildung teilgenommen haben als jene ohne leitende Funktion. Der Pearson-Chi-Quadrat-Test zeigt einen signifikanten Zusammenhang zwischen Leitungsfunktion und Fort- oder Weiterbildung im Bereich der digitalen Medienbildung: $\chi^2(1) = 18,08$; $p < ,001$, $\phi = ,306$. Demnach haben Leiterinnen signifikant eher an einer Fort- oder Weiterbildung im Bereich der digitalen Medienbildung teilgenommen als Personen ohne Führungsposition. Nach Cohen (1988) ist der gemessene Effekt als mittel einzuordnen. Zudem wird in der Literatur beschrieben, dass Leiter*innen meist älter als die übrigen Teammitglieder sind. Erneut wurde mittels t-Test der Unterschied zwischen Personen mit leitender Funktion und ohne in Bezug auf das Alter überprüft. Der Levene-Test auf Varianzgleichheit war nicht signifikant, womit der traditionelle t-Test für unabhängige Stichproben mit Annahme gleicher Varianzen verwendet werden konnte. Personen, die mit der Aufgabe der Leitung betraut sind, sind signifikant älter ($M = 42,53$; $SD = 8,77$) als Personen, die keine Leitungsfunktion ausüben ($M = 33,79$; $SD = 8,42$; $t(191) = 6,92$; $p < ,001$; $d = 1,02$). Nach Cohen (1988) kann mit $|d| < ,8$ von einem großen Effekt gesprochen werden.

5. Diskussion der Ergebnisse

Es besteht in der Stichprobe ein schwacher Zusammenhang zwischen dem Alter und der Akzeptanz digitaler Medienbildung. Dabei geben jüngere Elementarpädagog*innen eine höhere Benutzer*innenfreundlichkeit der digitalen Medienbildung für die pädagogische Praxis an. Jüngere Elementarpädagog*innen nutzen zudem häufiger digitale Medien im privaten Kontext. Obwohl die Effekte als schwach einzuordnen sind, zeigen die Ergebnisse des Zweigruppenvergleichs, dass jene Elementarpädagog*innen, die nach 1980 geboren sind, digitale Medien häufiger privat nutzen und digitale Medien für benutzer*innenfreundlicher halten. Auf Basis des TAM lässt sich annehmen, dass Elementarpädagog*innen, die nach 1980 geboren sind, aufgrund häufigerer privater Nutzung eine höhere Akzeptanz von digitaler Medienbildung aufweisen.

Anders als erwartet zeigte sich, dass ältere Elementarpädagog*innen häufiger digitale Medienbildung in der Praxis implementieren als ihre jüngeren Kolleginnen.

Die vorliegenden Ergebnisse zeigen, dass Elementarpädagog*innen, die eine Fort- und Weiterbildung im Bereich der digitalen Medienbildung absolviert haben, signifikant höhere Werte in der wahrgenommenen Benutzer*innenfreundlichkeit aufweisen als solche ohne Fort- und Weiterbildung. Auch bezüglich der wahrgenommenen Nützlichkeit zeigen Personen mit Fort- und Weiterbildung im Bereich der digitalen Medienbildung etwas höhere Werte. Zwischen der Fort- und Weiterbildung im Bereich der digitalen

Medienbildung und der Implementierung konnte ein Zusammenhang mittlerer Effektstärke nachgewiesen werden. Daher ist anzunehmen, dass Elementarpädagog*innen, die eine Fort- und Weiterbildung besucht haben, auch häufiger digitale Medienbildung in die Praxis implementieren. Obwohl es sich nur um schwache bis mittelstarke Effekte handelt, lassen diese Ergebnisse auf einen positiven Einfluss von Fort- und/oder Weiterbildung auf die Implementierung digitaler Medienbildung und auf die Akzeptanz schließen.

Die Analysen der Zusammenhänge zwischen der Akzeptanz digitaler Medien und ihrer Implementierung in der pädagogischen Praxis weisen mittlere Effektstärken auf. Es zeigte sich, dass sowohl zwischen der wahrgenommenen Nützlichkeit und der wahrgenommenen Benutzer*innenfreundlichkeit als auch zwischen diesen beiden Variablen und der Implementierungshäufigkeit ein signifikant positiver Zusammenhang besteht. Hierbei klärt die wahrgenommene Nützlichkeit, wie an den standardisierten Regressionskoeffizienten zu erkennen ist, mehr Varianz der Implementierungshäufigkeit auf als die wahrgenommene Benutzer*innenfreundlichkeit. Dies lässt den Schluss zu, dass ein positiver Zusammenhang zwischen der Akzeptanz und der Implementierung digitaler Medienbildung besteht.

Etwa 93 Prozent der befragten Elementarpädagog*innen befürworten den Einsatz von digitalen Medien als Bestandteil elementarpädagogischer Bildung und 95 Prozent nutzen digitale Medien gemeinsam mit Kindern. Zudem wurde eine häufige Verwendung

von digitalen Medien durch die Abfrage nach bestimmten digitalen Medien(geräten) in elementarpädagogischen Einrichtungen bestätigt.

Obwohl es in den elementarpädagogischen Einrichtungen viele digitale Geräte gibt, stimmen etwa 34 Prozent dem Fehlen von digitalen Medien(geräten) voll zu. Insofern könnte es sein, dass die Implementierung von digitaler Medienbildung mit der wahrgenommenen Ausstattung zusammenhängt.

Die hier gefundenen Erkenntnisse decken sich nur teilweise mit jenen des Instituts für Demoskopie Allensbach (2014), von Meister et al. (2012) und der Stiftung Haus der kleinen Forscher (2017). In den genannten Studien hat der Großteil der Elementarpädagog*innen die digitale Medienbildung zwar ebenso befürwortet, aber die Nutzung der digitalen Medien wurde von einem geringeren Teil begleitet. Zudem wurde häufiger ein Mangel an der digitalen Medienausstattung genannt (vgl. Six/Gimmler 2007: 30). Möglicherweise sind Situation und Einstellungen in Österreich anders als in Deutschland. Denkbar ist auch, dass einige Elementarpädagog*innen ihre Einstellungen in den letzten Jahren verändert haben oder ein Generationenwechsel zu beobachten ist.

Die Ergebnisse belegen, dass ein Zusammenhang zwischen der wahrgenommenen Nützlichkeit und der Implementierung von digitaler Medienbildung besteht und dass eine wahrgenommene höhere Nützlichkeit mit einer häufigeren Implementierung digitaler Medienbildung korreliert.

Trotz der häufigen Nutzung digitaler Medien im privaten Kontext berichten etwa 43 Prozent der Befragten von einer geringen Motivation bzw. Bereitschaft in Bezug auf digitale Medienbildung in der elementarpädagogischen Praxis. Die Ergebnisse zur Motivation digitaler Medienbildung deuten darauf hin, dass mehr als ein Drittel der Elementarpädagog*innen die Aufmerksamkeit eher auf andere Themenbereiche konzentriert. Dabei zeigen die Ergebnisse, dass die befragten Elementarpädagog*innen den Kindern häufig digitale Mediengeräte für die alleinige und gemeinsame Nutzung anbieten und gleichzeitig eine geringe Motivation für die digitale Medienbildung angeben. Das könnte am fehlenden Verständnis von digitaler Medienbildung liegen. Diese Erkenntnis hätte Ähnlichkeit mit jener von Six und Gimmler (2007: 264ff.), was zu der Vermutung führt, dass digitale Medien eher als „Babysitter“ oder für die passive Mediennutzung eingesetzt werden, nicht aber als partizipative Bildungsinstrumente.

Es ist jedenfalls Medienkompetenz aufseiten der Elementarpädagog*innen erforderlich. Dies wiederum bringt den Aspekt der Ausbildung von Elementarpädagog*innen in den Fokus der Betrachtung. Six und Gimmler (2007: 30ff.) erläutern die Ausbildung von Elementarpädagog*innen als Grundstein für die Implementierung von Medienbildung in der elementarpädagogischen Praxis. In diesem Kontext erscheint es als interessant, dass etwa 95 Prozent der Befragten digitale Medien für die gemeinsame Nutzung in elementarpädagogischen Einrichtungen anbieten, obwohl digitale Medienbildung bei rund 82 Prozent der Befragten kein

Bestandteil in der Grundausbildung war. Die Daten lassen den Schluss zu, dass es selbst bei geringer oder keiner Verankerung digitaler Medienbildung in der Grundausbildung unter den Elementarpädagog*innen eine beachtliche Nutzung von digitalen Medien in der elementarpädagogischen Praxis gibt, die eher selten mit der Vermittlung von Medienkompetenz verbunden wird.

Interessant ist, dass zwar etwas weniger als die Hälfte (49,2 Prozent) der befragten Elementarpädagog*innen die Kenntnis des Leitfadens „Digitale Medienbildung in elementaren Bildungseinrichtungen“ (Charlotte Bühler Institut 2020) mit „stimme voll zu“ bejaht hat, aber nur 10,4 Prozent diesen aus ihrer Sicht implementieren. Diese Ergebnisse untermauern erneut, dass die befragten Elementarpädagog*innen die häufige Nutzung der digitalen Medien in der Praxis nicht mit Medienbildung verbinden. Daraus lässt sich ableiten, dass es entsprechender Fort- und Weiterbildungen bedarf. Dies würde sich mit den 93,3 Prozent der Befragten decken, die einen Bedarf an Fort- und Weiterbildung im Bereich der digitalen Medienbildung nannten.

Dafür spricht auch, dass ein Zusammenhang zwischen Fort- und Weiterbildung im Bereich der digitalen Medienbildung, der wahrgenommenen Benutzer*innenfreundlichkeit sowie der wahrgenommenen Nützlichkeit und Implementierung gefunden wurde. Der Zusammenhang zwischen der Fort- und Weiterbildung sowie der wahrgenommenen Benutzer*innenfreundlichkeit lässt sich nach Davis (1989) so erklären, dass Elementarpädagog*innen mit einer Fort- und/oder Weiterbildung im Bereich der digitalen Medi-

enbildung den Aufwand von physischer und psychischer Anstrengung im Zusammenhang mit digitaler Medienbildung besser abschätzen können.

Fort- und Weiterbildungen dürften auch dazu beitragen, dass die wahrgenommene Nützlichkeit von digitaler Medienbildung leicht steigt und dass Elementarpädagog*innen der digitalen Medienbildung wertschätzender begegnen. Dies lässt den Schluss zu, dass Fort- und Weiterbildungen dazu beitragen, dass sich Elementarpädagog*innen qualifizierter oder besser vorbereitet fühlen, um digitale Medienbildung in der Praxis zu implementieren. Das entspricht den Ergebnissen von Six und Gimmler (2007: 32).

Dass Elementarpädagog*innen prinzipiell als sehr fortbildungsfreudig einzustufen sind, lässt sich in den vorliegenden Daten anhand der 46,6 Prozent aufzeigen, die zum Erhebungszeitpunkt einen Lehrgang oder ein Studium besuchten. Etwas mehr als die Hälfte (54,9 Prozent) gab in diesem Kontext das eigene Interesse als ausschlaggebend für Fort- und Weiterbildungen an.

Nach Friedrichs-Liesenkötter (2013, 2016), Süss et al. (2018) sowie Palfrey und Gasser (2013) ist die Akzeptanz von digitalen Medien altersabhängig. Die hier gefundenen Ergebnisse zeigen, dass das Alter einen signifikanten Einfluss auf die wahrgenommene Benutzer*innenfreundlichkeit digitaler Medienbildung hat. Die sich aus der Literatur ergebende Vermutung, dass jüngere Elementarpädagoginnen digitale Medien als signifikant benutzer*innenfreundlicher erachten, konnte bestätigt werden. Auch nutzt die jüngere Generation digitale Medien signifikant häufiger im privaten Kon-

text als jene Generation, die vor 1980 geboren wurde. Entgegen der Erwartung ergaben die vorliegenden Analysen jedoch, dass die ältere Generation der Elementarpädagog*innen häufiger digitale Medienbildung in der Praxis implementiert als ihre jüngeren Kolleginnen. Dieser Befund wird durch den Gruppenvergleich bestätigt. Zwar ist anzunehmen, dass die ältere Generation auf mehr pädagogische Erfahrung zurückgreifen kann, dies allein erklärt jedoch nicht, warum sie digitale Medienbildung häufiger implementiert.

Reichert-Garschhammer et al. (2020: 57f.) und Koch (2014) argumentieren, dass vor allem die Leitung eine Schlüsselrolle im Sinne des Change- und Qualitätsmanagements einnimmt. In der vorliegenden Untersuchung zeigte sich, dass Leiterinnen signifikant häufiger Medienbildung implementieren. Da Leiter*innen tendenziell älter sind und häufiger Fort- und Weiterbildungen besuchen, könnten die Leitungsfunktion und der Besuch zwischen Fort- und Weiterbildungen den positiven Zusammenhang zwischen Alter und Implementierungshäufigkeit von Medienbildung erklären.

In Bezug auf das modifizierte TAM geht aus den vorliegenden Analysen deutlich hervor, dass die wahrgenommene Benutzer*innenfreundlichkeit und die wahrgenommene Nützlichkeit positiv miteinander korrelieren. Das entspricht dem Akzeptanzmodell von Davis (1986, 1989). Beide Faktoren korrelieren mit dem Nutzungsverhalten, das über die Häufigkeit der Implementierung gemessen wird. Die Implementierung von Medienbildung wird aber ebenso von externen Variablen wie dem Alter sowie dem Besuch

von Fort- und Weiterbildungen beeinflusst. Daher wird die Implementierung zum einen direkt, zum anderen über die wahrgenommene Benutzer*innenfreundlichkeit sowie die wahrgenommene Nützlichkeit beeinflusst. Dies lässt den Schluss zu, dass digitale Medien im elementarpädagogischen Bereich grundsätzlich befürwortet werden.

Limitationen der Studie bestehen darin, dass es sich bei den meisten gefundenen Korrelationen um schwache Zusammenhänge handelt. Dies weist auf andere, hier nicht berücksichtigte Einflussfaktoren hin, die die Implementierung von digitaler Medienbildung mitbestimmen.

Die fehlende Repräsentativität der anfallenden Stichprobe ist eine zentrale Limitation. Auch der knappe Erhebungszeitraum von einem Monat begrenzt die Aussagekraft der Ergebnisse. Die Ergebnisse können nicht verallgemeinert werden.

Die vorliegende Untersuchung zeigt, dass der Einsatz von digitalen Medien von den befragten Elementarpädagog*innen als bedeutsame Aufgabe elementarpädagogischer Arbeit angesehen wird. Obwohl die befragten Elementarpädagog*innen angeben, dass es an digitalen Mediengeräten in der elementarpädagogischen Praxis fehlt, wird den Kindern eine Vielzahl an digitalen Medien für die alleinige Nutzung zur Verfügung gestellt. Etwas widersprüchlich ist auch, dass der Kenntnis des Leitfadens „Digitale Medienbildung in der elementaren Bildung“ rund 49 Prozent voll zustimmten, aber nur rund 10 Prozent den Leitfaden implementieren. Das gilt auch für die häufige Nutzung digitaler Medien im

privaten Kontext und die geringe Motivation zur Vermittlung digitaler Medienbildung in der elementarpädagogischen Praxis.

All diese Ergebnisse untermauern, dass die befragten Elementarpädagog*innen digitale Medien oft nicht zur Vermittlung digitaler Medienbildung verwenden, sondern digitale Medienbildung eher als einen zusätzlichen Bildungsbereich verstehen, der nicht mit der Nutzung von Geräten verbunden wird. Dies deutet darauf hin, dass es am Verständnis von digitaler Medienbildung und Kompetenzen zur Implementierung mangelt. Diese Vermutung kann mit dem Zusammenhang zwischen Fort- und Weiterbildungen und Implementierungshäufigkeit begründet werden. Ebenso zeigen die Ergebnisse, dass Fort- und Weiterbildungen die wahrgenommene Benutzer*innenfreundlichkeit sowie die wahrgenommene Nützlichkeit positiv beeinflussen und dass diese Variablen ebenso die Häufigkeit der Implementierung steigern. Dabei könnte digitale Medienbildung im Sinne der Ko-Konstruktion und Partizipation in der elementarpädagogischen Praxis verankert werden und so die Nutzung digitaler Medien als Babysitter oder für passive Mediennutzung Angebote in den Hintergrund gedrängt werden.

Literatur

Anders, Yvonne (2018): Quantitative Zugänge, in: Schmidt, Thilo/Smidt, Wilfried (Hg.): Handbuch. Empirische Forschung in der Pädagogik der frühen Kindheit, Münster/New York: Waxmann, 41–55.

Anfang, Günther (2016): Frühe Medienerziehung digital. Konzeption eines medialen Erfahrungsraums für Krippenkinder, in: Lauf-

fer, Jürgen/Röllecke, Renate (Hg.): Dieter Baacke Preis Handbuch 11. Krippe, Kita, Kinderzimmer. Medienpädagogik von Anfang an. Medienpädagogische Konzepte und Perspektiven. Beiträge aus Forschung und Praxis. Prämierte Medienprojekte, München: kopaed, 19–24.

Baacke, Dieter (1996): Medienkompetenz – Begrifflichkeit und sozialer Wandel, in: Rein, Antje von (Hg.): Medienkompetenz als Schlüsselbegriff, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 112–124.

Baacke, Dieter (1999a): Die 0- bis 5-Jährigen. Einführung in die Probleme der frühen Kindheit, Weinheim/Basel: Beltz.

Baacke, Dieter (1999b): Was ist Medienkompetenz?, in: Lauffer, Jürgen/Röllecke, Renate (Hg.): Dieter Baacke Preis Handbuch 11. Krippe, Kita, Kinderzimmer. Medienpädagogik von Anfang an. Medienpädagogische Konzepte und Perspektiven. Beiträge aus Forschung und Praxis. Prämierte Medienprojekte, München: kopaed, 173–174.

Baacke, Dieter (2007): Medienpädagogik. Grundlagen der Medienkommunikation, Tübingen: Niemeyer.

Barthelmes, Jürgen/Feil, Christine/Furtner-Kallmünzer, Maria (1991): Medienerfahrung von Kindern im Kindergarten. Spiele, Gespräche, soziale Beziehungen, München: Weinheim.

Berufsverband der Frauenärzte e. V./Deutsche Gesellschaft für Gynäkologie und Geburtshilfe e. V./German Board and College of Obstetrics and Gynecology in Kooperation mit der Deutschen Gesellschaft für Ultraschall in der Medizin (2021): Strahlenschutzverordnung und „Babykino“, Berlin: German Board and College of Obstetrics and Gynecology.

Bettinger, Patrick/Jörissen, Benjamin (2021): Medienbildung, in: Sander, Uwe/Gross, Friederike von/Hugger, Kai-Uwe (Hg.): Handbuch Medienpädagogik, Wiesbaden: Springer, 81–93, online un-

ter: <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-658-23578-9>
(letzter Zugriff: 01.09.2024).

Bourdieu, Pierre (1993): Sozialer Sinn: Kritik der theoretischen Vernunft, Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Bourdieu, Pierre (2001): Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule und Politik, Hamburg: VSA Verlag.

Bourdieu, Pierre (2015): Die verborgenen Mechanismen der Macht. Durchges. Neuauflage der Erstauflage 1992, Hamburg: VSA.

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2016): Lehrplan der Bildungsanstalt für Elementarpädagogik, online unter https://api.abc.berufsbildendeschulen.at/uploads/BA_fuer_Elementarpaedagogik_c0f7272de0.pdf (letzter Zugriff: 01.09.2024).

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2017): Lehrplan des Kollegs der Bildungsanstalt für Elementarpädagogik, online unter https://api.abc.berufsbildendeschulen.at/uploads/B_Af_EP_Kolleg_2017_6c9f37f980.pdf (letzter Zugriff: 01.09.2024).

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2018): Medienbildung, online unter: <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/prinz/medienbildung.html> (letzter Zugriff: 01.09.2024).

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2020): Elementarpädagogik, online unter: <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/ep.html> (letzter Zugriff: 01.09.2024).

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2021): Berufsfeld Elementarpädagogik/Sozialpädagogik. Hochschullehrgang „Elementarpädagogik“, online unter: <https://ww->

[w.bmbwf.gv.at/Themen/ep/berufsfeld_ez_sp.html](https://www.bmbwf.gv.at/Themen/ep/berufsfeld_ez_sp.html) (letzter Zugriff: 01.09.2024).

Burzan, Nicole (2015): Quantitative Methoden kompakt, München: UVK.

Charlotte Bühler Institut (2020): Digitale Medienbildung in elementarpädagogischen Bildungseinrichtungen. Im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF). <https://www.charlotte-buehler-institut.at/digitale-medienbildung-in-elementaren-bildungseinrichtungen-2/> (letzter Zugriff: 01.09.2024).

Charlotte-Bühler-Institut (2009): Bundesländerübergreifender BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich. Im Auftrag der Ämter der Landesregierungen der österreichischen Bundesländer, des Magistrats der Stadt Wien & des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK), online unter: <https://www.charlotte-buehler-institut.at/bundeslaenderuebergreifender-bildungsrahmenplan-fuer-elementare-bildungseinrichtungen-in-oesterreich-2/> (letzter Zugriff: 01.09.2024).

Cohen, Jacob (1988): Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences. 2. Auflage, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Davis, Fred D. (1986): A technology acceptance model for empirically testing new end-user information systems: Theory and results, Cambridge: Massachusetts Institute of Technology.

Davis, Fred D. (1989): Perceived Usefulness, Perceived Ease of Use, and User Acceptance of Information Technology, in: MIS Quarterly, 13(3), 319–340.

Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft und Sektion Medienpädagogik (2017): Orientierungsrahmen für die Entwicklung von Curricula für medienpädagogische Studiengänge und

Studienanteile, in: MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung: 1–7, online unter: <https://www.medien-paed.com/article/view/603> (letzter Zugriff: 01.09.2024).

Donoso, Verónica/Wijnen, Christine W. (2012): Media Education and Literacy in Latin America, in: Meister, Dorothee M./Gross, Friederike von/Sander, Uwe (Hg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online, online unter: https://www.beltz.de/fachmedien/erziehungswissenschaft/enzyklopaedie_erziehungswissenschaft_online_eeo/artikel/11838-media-education-and-literacy-in-latin-america.html (letzter Zugriff: 01.09.2024).

Eder, Sabine/Roboom, Susanne (2016): Kamera, Tablet & Co. im Bildungseinsatz. Frühkindliche Bildung mit digitalen Medien unterstützen, in: Lauffer, Jürgen/Röllecke, Renate (Hg.): Dieter Baa-cke Preis Handbuch 11. Krippe, Kita, Kinderzimmer. Medienpädagogik von Anfang an. Medienpädagogische Konzepte und Perspektiven. Beiträge aus Forschung und Praxis. Prämierte Medienprojekte, München: kopaed, 25–35.

Eickelmann, Birgit/Aufenanger, Stefan/Herzig, Bardo (2013): Medienbildung entlang der Bildungskette. Ein Rahmenkonzept für eine subjektorientierte Förderung von Medienkompetenz im Bildungsverlauf von Kindern und Jugendlichen, online unter: https://www.telekom-stiftung.de/sites/default/files/files/media/publications/buch_medienbildung.bildungskette_end.pdf (letzter Zugriff: 01.09.2024).

Erikson Institute (2016): Technology and Young Children in the Digital Age. A Report from the Erikson Institute, online unter: <https://www.erikson.edu/wp-content/uploads/2018/07/Erikson-Institute-Technology-and-Young-Children-Survey.pdf> (letzter Zugriff: 01.09.2024).

Flick, Uwe/Kardorff, Ernst von/Steinke, Ines (2017): 1. Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick, in: Flick, Uwe/Kar-

dorff, Ernst von/Steinke, Ines (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 12. Auflage, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 13–29.

Friedrichs-Liesenkötter, Henrike (2013): Der medienerzieherische Habitus angehender ErzieherInnen und Bedingungen für die Ausübung von Medienerziehung in Kindertagesstätten, in: MEDIENIMPULSE, 51(4), online unter: <https://doi.org/10.21243/mi-04-13-04> (letzter Zugriff: 01.09.2024).

Friedrichs-Liesenkötter, Henrike (2016): Medienerziehung in Kindertagesstätten. Habitusformationen angehender ErzieherInnen, Wiesbaden: Springer VS.

Friedrichs-Liesenkötter, Henrike (2018): Medienerziehung in der Kindertagesstätte, in: Schmidt, Thilo/Smidt, Wilfried (Hg.): Handbuch. Empirische Forschung in der Pädagogik der frühen Kindheit, Münster/New York: Waxmann, 193–209.

Friedrichs-Liesenkötter, Henrike (2019): ‚Wo Medienbildung draufsteht, steckt nicht unbedingt Medienbildung drin‘: Eine Dokumentenanalyse von Bildungsplänen und Curricula in Ausbildung und Studium zur frühkindlichen Medienbildung und -erziehung, in: MEDIENIMPULSE, 57(1), online unter: <https://journals.univie.ac.at/index.php/mp/article/view/mi1318> (letzter Zugriff: 01.09.2024).

Frieling, Jens (2010): Zielgruppe Digital Natives. Wie das Internet die Lebensweise von Jugendlichen verändert, Hamburg: Diplomica.

Fthenakis, Wassilios E./Schmitt, Annette/Eitel, Andreas/Gerlach, Franz/Wendell, Astrid/Daut, Marike (2009): Natur-Wissenschaften. Band 5: Frühe Medienbildung, Essen: Logo Lern-Spiel-Verlag GmbH.

Fuenzalida, Valerio (1992): Media Education in Latin America: Developments 1970–1990, in: Bazalgette, Cary/Bevort, Evelyne/

Savino, Josiane (Hg.): *New Directions. Media Education Worldwide*, London/Paris: British Film Institute/Centre de Liaison de l'Enseignement et des Moyens d'Information, 135–152.

Funder, Antonia/Fürstaller, Maria/Hover-Reisner, Nina (2013): *Holding mind in mind – Work Discussion: Eine Methode zur Förderung der Mentalisierungsfähigkeit von ErzieherInnen?*, in: Wininger, Michael/Datler, Wilfried/Dörr, Margret (Hg.): *Psychoanalytische Pädagogik und frühe Kindheit*. Band 4 der Schriftenreihe der Kommission Psychoanalytische Pädagogik der DGfE, Opladen/Berlin/Toronto: Budrich, 217–236.

Gabriel, Sonja/Kromer, Ingrid (2019): *Zwischen dem Anspruch auf Medienbildung und der Wirklichkeit im Kindergarten. Die Sicht von Elementarpädagog*innen und -pädagogen auf Medienbildung im Kindergarten*, in: *Elementarpädagogische Forschungsbeiträge* 1 (2), 20–31.

Grüniger, Christian/Lindemann, Frank (1998): *Vorschulkinder und Medien. Eine Untersuchung zum Medienkonsum von drei- bis sechsjährigen Kindern unter besonderer Berücksichtigung des Fernsehens*, Universität Bielefeld: Dissertation.

Himmelweit, Hilde/Oppenheim, Abraham/Vince, Pamela (1958): *Television and the Child: An Empirical Study of the Effect of Television on the Young*, New York: Oxford University Press.

Institut für Demoskopie Allensbach (2014): *Digitale Medienbildung in Grundschule und Kindergarten. Ergebnisse einer Befragung von Eltern, Lehrkräften an Grundschulen und Erzieher(innen) in Kindergärten im Auftrag der Deutsche Telekom Stiftung*, online unter: https://www.telekom-stiftung.de/sites/default/files/files/media/publications/ergebnisse_allensbach-umfrage_gesamt.pdf (letzter Zugriff: 01.09.2024).

Jockisch, Maike (2010): *Das Technologieakzeptanzmodell*, in: Bindow, Gerhard/Holzmüller, Hartmut H. (Hg.): *„Das ist gar kein Mo-*

dell!“ Unterschiedliche Modelle und Modellierungen in Betriebswirtschaftslehre und Ingenieurwissenschaften, Wiesbaden: Gabler, 233–254.

Kaiser-Müller, Katharina (2020): Studie: Kleinkinder und digitale Medien. 72 Prozent der 0- bis 6-jährigen im Internet, in: MEDIEN-IMPULSE, 58(1), online unter: <https://journals.univie.ac.at/index.php/mp/article/view/3467/3124> (letzter Zugriff: 01.09.2024).

Koch, Bernhard (2013): Die Qualifikation des Kindergartenpersonals in Österreich – Ist-Stand und Perspektiven, in: Wustmann, Cornelia/Karber, Anke/Giener, Anita (Hg.): Kindheit aus sozialwissenschaftlicher Perspektive, Graz: Leykam, 171–194.

Koch, Bernhard (2014): Handbuch Kindergartenleitung. Das ABC für Führungskräfte in der Elementarpädagogik, Wien: KiTA aktuell.

Kommer, Sven (2010): Kompetenter Medienumgang? Eine qualitative Untersuchung zum medialen Habitus und zur Medienkompetenz von SchülerInnen und Lehramtsstudierenden, Leverkusen-Opladen: Budrich UniPress.

Kommer, Sven (2021): Medienpädagogisch Handelnde und Medialer Habitus, in: Sander, Uwe/Gross, Friederike von/Hugger, Kai-Uwe (Hg.): Handbuch Medienpädagogik, Wiesbaden: Springer, 921–931, online unter: <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-658-23578-9> (letzter Zugriff: 01.09.2024).

Kováčová, Erika/Swertz, Christian (2012a): Einleitung, in: Swertz, Christian (Hg.): Mit Medien bewusst umgehen. Förderung von Medienkompetenz im Kindergarten, Linz: Unsere Kinder, 5–8.

Kováčová, Erika/Swertz, Christian (2012b): Der kompetente Umgang mit Medien, in: Swertz, Christian (Hg.): Mit Medien bewusst umgehen. Förderung von Medienkompetenz im Kindergarten, Linz: Unsere Kinder, 9–15.

Kutscher, Nadia (2013): Medienbildung in der Kindheit, in: MedienPädagogik. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung. Themenheft 22: Frühe Medienbildung, online unter: <https://doi.org/10.21240/mpaed/22/2013.10.08.X> (letzter Zugriff: 01.09.2024).

Kutscher, Nadia/Schäfer-Biermann (2018): Sozialpädagogische Aspekte der Medienbildung, in: Brandt, Georg/Hoffmann, Christine/Kaulbach, Manfred/Schmidt, Thomas (Hg.): Frühe Kindheit und Medien. Aspekte der Medienkompetenzförderung in der Kita, Opladen/Berlin/Toronto: Budrich, 161–180.

Lepold, Marion/Ullmann, Monika (2018): Digitale Medien in der Kita. Alltagsintegrierte Medienbildung in der pädagogischen Praxis, Wien: Herder.

Livingstone, Sonia/Bovill, Moira/Gaskell, George (1997): Europäische Fernseh-Kinder in veränderten Medienwelten, in: *Television* 10/1997/2, 4–12.

Lutz, Klaus (2018): Digitale Kindheit, in: Demmler, Kathrin/Schorb, Bernd/JFF – Institut für Medienpädagogik (Hg.): Kita digital: Frühe Medienerziehung, in: *Merz. Zeitschrift für Medienpädagogik*, 62. Jahrgang, Nr. 2 April, München: kopaed, 34–40.

Marci-Boehncke, Gudrun/Weise, Marion (2015): Frühe Kindheit, in: Gross, Friederike von/Meister, Dorothee M./Sander, Uwe (Hg.): *Medienpädagogik – ein Überblick*, Weinheim/Basel: Beltz Juventa, 98–135.

Medienkindergarten (o. A.): Medienpraxis. Fort- und Weiterbildungen zum Thema Medienpädagogik für Ihren Standort, online unter: <https://medienkindergarten.wien/kindergartenweiterbildung> (letzter Zugriff: 01.09.2024).

Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2011): KIM-Studie 2010. Kinder + Medien, Computer + Internet, Stuttgart: Me-

dienpädagogischer Forschungsverbund Südwest, online unter: <https://www.mpfs.de/studien/kim-studie/2010/> (letzter Zugriff: 01.09.2024).

Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2012): FIM-Studie 2011. Familie, Interaktion & Medien, Stuttgart: Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest, online unter: <https://www.mpfs.de/studien/fim-studie/2011/> (letzter Zugriff: 01.09.2024).

Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2013): KIM-Studie 2012. Kinder + Medien, Computer + Internet. Stuttgart: Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest, online unter: <https://www.mpfs.de/studien/kim-studie/2012/> (letzter Zugriff: 01.09.2024).

Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2021): mini-KIM 2020. Kleinkinder und Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 2- bis 5-Jähriger in Deutschland, Stuttgart: Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest, online unter: <https://www.mpfs.de/studien/minikim-studie/2020/> (letzter Zugriff: 01.09.2024).

Meister, Dorothee M./Friedrichs, Henrike/Keller, Karolina/Pielsticker, Anja/Temps, Timon (2012): Chancen und Potenziale digitaler Medien zur Umsetzung des Bildungsauftrags in Kindertageseinrichtungen in NRW, Universität Paderborn: Forschungsbericht der Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur (GMK), online unter: <https://tinyurl.com/4c2f9sdr> (letzter Zugriff: 01.09.2024).

Michaelis, Sandra (2015): Welchen Einfluss haben Mobile Apps auf die frühkindliche Eltern-Kind-Beziehung? in: Merz. Zeitschrift für Medienpädagogik, 59. Jahrgang, Nr. 6, München: kopaed, 25–38.

Nentwig-Gesemann, Iris (2007): Forschende Haltung. Professionelle Schlüsselkompetenz von FrühpädagogInnen, in: Sozial Extra

5/6. Praxis aktuell: Herausforderungen an die künftige Frühpädagogik, 20–22.

Nentwig-Gesemann, Iris/Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Harms, Henriette/Richter, Sandra (2011): Professionelle Haltung – Identität der Fachkraft für die Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, Band 24. Deutsches Jugendinstitut e. V. (Hg.), Frankfurt am Main: Henrick Druck.

Neuß, Norbert (2013): Medienbildung, in: Fried, Lilian/Roux, Susanna (Hg.): Handbuch Pädagogik der frühen Kindheit. 3. Auflage, Berlin: Cornelsen, 235–241.

Neuß, Norbert (2016): Frühkindliche Medienbildung weiterentwickeln. Vom Umgang mit Bildungsplänen, in: Lauffer, Jürgen/Röllcke, Renate (Hg.): Dieter Baacke Preis Handbuch 11: Krippe, Kita, Kinderzimmer, München: kopaed, 36–47.

Neuß, Norbert/Wiechmann, Larissa (2017): Medien und Medienpädagogik, in: Von Balluseck, Hilde (Hg.): Professionalisierung der Frühpädagogik. Perspektiven, Entwicklungen, Herausforderungen, 2. Auflage, Opladen/Berlin/Toronto: Budrich, 221– 233.

Pädagogische Hochschule Burgenland (2021): Curriculum für den Hochschullehrgang Elementarpädagogik, online unter: https://www.ph-burgenland.at/fileadmin/user_upload/Studium/Hochschullehrgaenge/Curriculum_Elementarpaedagogik.pdf (letzter Zugriff: 01.09.2024).

Palfrey, John/Gasser, Urs (2013): Born digital. Understanding the first generation of digital natives, New York: Basic Books.

Partanen, Eino/Kujala, Teija/Tervaniemi, Mari/Huutilainen, Minna (2013): Prenatal Music Exposure Induces Long-Term Neural Effects, in: PLoS ONE 8(10): e78946, online unter: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0078946> (letzter Zugriff: 01.09.2024).

Prensky, Marc (2001): Digital Natives, Digital Immigrants, online unter: <https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf> (letzter Zugriff: 01.09.2024).

Rasch, Björn/Friese, Malte/Hofmann, Wilhelm/Naumann, Ewald (2021): Quantitative Methoden 1: Einführung in die Statistik für Psychologie, Sozial- & Erziehungswissenschaften, 5. Auflage, Berlin/Heidelberg: Springer, I–XIV.

Rechtsinformationssystem des Bundes (2022): Gesamte Rechtsvorschrift für Burgenländisches Kinderbildungs- und -betreuungsgesetz 2009, Fassung vom 11.11.2022, online unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=LrBgld&Gesetzesnummer=20000713> (letzter Zugriff: 01.09.2024).

Reichert-Garschhammer, Eva/Cordes, Anne-Kristin/Lorenz, Sigrid/Schreyer, Inge/Danay, Erik/Broda-Kaschube, Beatrix/Kieferle, Christa/Möncke, Ulrich/Winterhalter-Salvatore, Dagmar (2020): Nutzung digitaler Medien für die pädagogische Arbeit in der Kindertagesbetreuung. Expertise des IFP im Auftrag des BMFSF J, Berlin: Bundesfamilienministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, online unter: <https://tinyurl.com/2ztannkc> (letzter Zugriff: 01.09.2024).

Roboom, Susanne (2021): Institutionen der Medienpädagogik: Kita, in: Sander, Uwe/Gross, Friederike von/Hugger, Kai-Uwe (Hg.): Handbuch Medienpädagogik, Wiesbaden: Springer, 831–839, online unter: <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-658-23578-9> (letzter Zugriff: 01.09.2024).

Saferinternet (2019): Infografik „Die Allerjüngsten (0–6 Jahre) & digitale Medien“, online unter: https://www.saferinternet.at/fileadmin/redakteure/Projekt-Seiten/Safer_Internet_Day/Safer_Internet_Day_2020/Safer_Internet_Day_2020_Infografik.pdf (letzter Zugriff: 01.09.2024).

Schmidt, Thilo/Smidt, Wilfried (2018): Handbuch Empirische Forschung in der Pädagogik der frühen Kindheit, Münster/New York: Waxmann.

Six, Ulrike/Frey, Christoph/Gimmler, Roland (1998): Medienerziehung im Kindergarten. Theoretische Grundlagen und empirische Befunde, Opladen: Leske + Budrich.

Six, Ulrike/Gimmler, Roland (2007): Die Förderung von Medienkompetenz im Kindergarten. Eine empirische Studie zu Bedingungen und Handlungsformen der Medienerziehung, Berlin: Vistas.

Smits, Rainer (2016): Ene, mene, muh und raus bist du.... Keine Kita ohne Medienbildung! in: Lauffer, Jürgen/Röllecke, Renate (Hg.): Dieter Baacke Preis Handbuch 11. Krippe, Kita, Kinderzimmer, München: kopaed, 61–66.

Statistik Austria (2021): Kindertagesheimstatistik 2020/2021, Wien: Verlag Österreich.

Stiftung Haus der kleinen Forscher (2017): „Wie nutzen Erzieherinnen und Erzieher digitale Geräte in Kitas?“ – Eine repräsentative Telefonumfrage, online unter: <https://www.wissensatlas-bildung.de/publikation/wie-nutzen-erzieherinnen-und-erzieher-digitale-geraete-in-kitas/> (letzter Zugriff: 01.09.2024).

Süss, Daniel/Lampert, Claudia/Trültzsch-Wijnen, Christine W. (2018): Medienpädagogik. Ein Studienbuch zur Einführung, 3. Auflage, Wiesbaden: Springer.

Swertz, Christian (2012): Medienpädagogische Grundlagen der Medienkompetenzvermittlung im Kindergarten, in: Swertz, Christian (Hg.): Mit Medien bewusst umgehen, Linz: Unsere Kinder, 150–158.

Swertz, Christian/Kern, Gudrun/Kováčová, Erika (2014): Der mediale Habitus in der frühen Kindheit, in: MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung. Themenheft 22:

Frühe Medienbildung, 1–18, online unter: <https://www.medienpaed.com/article/view/150> (letzter Zugriff: 01.09.2024).

Theunert, Helga (2007): Medienkinder von Geburt an. Medienaneignung in den ersten Lebensjahren. München: kopaed.

Theunert, Helga (2015): Medienaneignung und Medienkompetenz in der Kindheit, in: Gross, Friederike von/Meister, Dorothee M./Sander, Uwe (Hg.): Medienpädagogik – ein Überblick, Weinheim/Basel: Beltz Juventa, 136–163.

Tilemann, Friederike (2018): „Foto, Film und Wachsmalstifte“ – Medienpädagogik mit jungen Kindern, in: Brandt, J. Georg/Hoffmann, Christine/Kaulbach, Manfred/Schmidt, Thomas (Hg.): Frühe Kindheit und Medien. Aspekte der Medienkompetenzförderung in der Kita, Opladen/Berlin/Toronto: Budrich, 15–26.

Trültzsch-Wijnen, Christine (2013): Internationale Medienpädagogik, in: MEDIENIMPULSE, 51(3), 1–25, online unter: <https://journals.univie.ac.at/index.php/mp/article/view/mi572> (letzter Zugriff: 01.09.2024).

Tulodziecki, Gerhard (2021): Medienerziehung, in: Sander, Uwe/Gross, Friederike von/Hugger, Kai-Uwe (Hg.): Handbuch Medienpädagogik, Wiesbaden: Springer, 95–103, online unter: <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-658-23578-9> (letzter Zugriff: 01.09.2024).

United Nations (1989): Convention on the Rights of the Child, online unter: <https://www.unicef.ch/de/ueber-unicef/international/kinderrechtskonvention> (letzter Zugriff: 01.09.2024).

Wijnen, Christine W. (2008): Medien und Pädagogik international. Positionen, Ansätze und Zukunftsperspektiven in Europa und den USA, München: kopaed.

Wilmers, Annika/Anda, Carolin/Keller, Carolin/Kerres, Michael/Getto, Barbara (2020): Reviews zur Bildung im digitalen Wandel:

Eine Einführung in Kontext und Methodik, in: Wilmers, Annika/Anda, Carolin/Keller, Carolin/Rittberger, Marc (Hg.): Bildung im digitalen Wandel. Die Bedeutung für das pädagogische Personal und für die Aus- und Fortbildung, Münster/New York: Waxmann,